

Sadi Dal Rosso (org)

Associativismo e sindicalismo em educação

Organização
e lutas



Grupo Escolar do município de Anápolis (GO), 1954



Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo (SP), 1955

Adrián Ascolani, Amarílio Ferreira Jr., Angélica Borges, Aurora Loyo, Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, Danusa Mendes Almeida, Deise Mancebo, Elomar Tambara, Erlando da Silva Rêses, Julián Gindin, Kênia Miranda, Libania Xavier, Manuel Tavares, Márcia Ondina Vieira Ferreira, Maria Cristina Cardoso Pereira, Orlando Pulido Chaves, Paula Perin Vicentini, Rosario Genta Lugli, Sadi Dal Rosso, Savana Diniz Gomes Melo, Sérgio Ricardo Pereira Cardoso, Wellington de Oliveira

Biblioteca
“Sindicalismo em Educação”
Volume 1



Paralelo 15

A a atualidade,
confluem na
produção sobre
sindicalismo dos
trabalhadores em educação
diferentes disciplinas
(história, sociologia,
educação) e diferentes
atores da política
educacional (organismos
internacionais, fundações
privadas e os próprios
sindicatos). Essa confluência
estrutura diferentes
âmbitos de discussão, com
muitos pontos de contato,
mas com interlocutores e
objetivos diferentes.

Em linhas gerais, a
produção internacional tem
sido orientada por
preocupações políticas e os
critérios propriamente
acadêmicos ou científicos –
como o rigor ou a demanda
de uma perspectiva teórica
explícita etc. – foram
subordinados. Outras duas
características são visíveis
nessa produção.

Associativismo e sindicalismo em educação
Organização e lutas

Biblioteca
Sindicalismo em Educação

Conselho Editorial:

Sadi Dal Rosso
Márcia Ondina Vieira Ferreira
Amarílio Ferreira Jr.
Savana Diniz Gomes Melo
Julián Gindin

Sadi Dal Rosso (org)

Associativismo e sindicalismo em educação

Organização e lutas

Adrián Ascolani, Amarilio Ferreira Jr., Angélica Borges,
Aurora Loyo, Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos,
Danusa Mendes Almeida, Deise Mancebo, Elomar Tambara,
Erlando da Silva Rêses, Julián Gindin, Kênia Miranda,
Libania Xavier, Manuel Tavares, Márcia Ondina Vieira Ferreira,
Maria Cristina Cardoso Pereira, Orlando Pulido Chaves,
Paula Perin Vicentini, Rosario Genta Lugli, Sadi Dal Rosso,
Savana Diniz Gomes Melo, Sérgio Ricardo Pereira Cardoso,
Wellington de Oliveira

Copyright © 2011 by:
Sadi Dal Rosso

Edição: Paralelo 15
paralelo15@uol.com.br
61 3478 1816

ISBN: 978-85-86315-71-8

Ficha catalográfica

Dal Rosso, Sadi *et alii*.

Associativismo e sindicalismo em educação – Organização e
lutas/Brasília : Paralelo 15, 2011.

Biblioteca “Sindicalismo em Educação”, Volume 1.

368 p.

1. Sindicalismo. 2. Associativismo. 3. Organização docente.

I. Sadi Dal Rosso. II. Biblioteca “Sindicalismo em Educação”. III.
Rede Aste. IV. Título.

CDU: 305
322
323

As atividades da Rede Aste contaram com o apoio:



Sumário

Apresentação

Organização e lutas <i>Sadi Dal Rosso</i>	11
--	----

Parte I

Contribuições para o estudo do sindicalismo em educação no Brasil

Capítulo 1

Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação <i>Sadi Dal Rosso</i>	17
--	----

Capítulo 2

Pesquisando gênero e sindicalismo docente: À procura de um referencial para uma temática transdisciplinar <i>Márcia Ondina Vieira Ferreira</i>	29
--	----

Capítulo 3

Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar <i>Amarílio Ferreira Jr.</i>	47
---	----

Capítulo 4

Trabalho docente na educação superior: Problematizando a luta <i>Deise Mancebo</i>	69
--	----

Capítulo 5

- Judicialização de conflitos coletivos na esfera sindical: 89
O caso do Andes-Sindicato Nacional
Maria Cristina Cardoso Pereira

Capítulo 6

- Como os trabalhadores da educação pensam 105
a educação dos trabalhadores:
Um estudo sobre os sindicatos docentes do Rio de Janeiro
Kênia Miranda

Capítulo 7

- Educação, sindicalismo docente 129
e a retórica da gestão democrática:
O caso cearense
Danusa Mendes Almeida

Capítulo 8

- A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: 149
Da UTE ao Sind-UTE
Wellington de Oliveira

Parte II

Investigações sobre associativismo e outras formas de organização

Capítulo 9

- Associativismo docente no Brasil: 171
Configurações e estratégias de legitimação
do final do século XIX à década de 1970
Paula Perin Vicentini & Rosario S. Genta Lugli

Capítulo 10

Ação coletiva, oportunidade política e 191

identidade docente nos jogos de poder:

Um ensaio a partir dos movimentos docentes brasileiro e português

Libania Xavier

Capítulo 11

O “sangue quente” que anima a classe. 209

A luta dos professores públicos primários da corte imperial

Angélica Borges & Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos

Capítulo 12

Associação Sul Rio-Grandense de Professores: 229

Um caso de associativismo mútuo docente (1929-1979)

Sérgio Ricardo Pereira Cardoso & Elomar Tambara

Capítulo 13

Constituição sócio-histórica do sindicalismo docente 247

da educação básica no Rio de Janeiro

Erlando da Silva Rêses

Parte III

Aportes internacionais

para a pesquisa sobre sindicatos em educação

Capítulo 14

A internacionalização do debate sobre o sindicalismo 265

dos trabalhadores em educação na América Latina

Julián Gindin & Savana Diniz Gomes Melo

Capítulo 15

El sindicato mexicano: Un caso de excepción 283

Aurora Loyo

Capítulo 16

La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: 299

Experiencias y límites del gremialismo
docente (Argentina, 1918-1943)

Adrián Ascolani

Capítulo 17

El sindicalismo docente en Colombia 315

y la Federación Colombiana de Educadores (Fecode)

Orlando Pulido Chaves

Capítulo 18

A emergência e afirmação do sindicalismo docente em Portugal. 331

Dilemas, mudanças e desafios

Manuel Tavares

Siglas 353

Autores 361

Uma greve não é um acontecimento comum no Brasil. Se a greve é de professores, trata-se de caso ainda mais raro. E se os professores são mineiros, o caso assume proporções de fenômeno único. O que teria levado as pacatas, dóceis e modestíssimas professoras da capital e do interior de Minas Gerais a assumir esta atitude, senão uma razão também única, fora de qualquer motivação secundária e circunstancial? Uma razão de sobrevivência? É o que toda gente sente e pensa diante de centenas de municípios onde as mestras cruzaram os braços e aguardam a palavra do governador do estado.

Carlos Drummond de Andrade

Introdução

Organização e lutas

Este livro trata das organizações e lutas dos trabalhadores no setor da educação. Dirige-se a educadores, cuja atuação é objeto de estudo no que tange às lutas empreendidas e estruturas construídas através do tempo no campo sindical. Responde também aos interesses dos agentes que atuam no terreno da organização sindical dos educadores. Contribui com os pesquisadores sobre as lutas dos trabalhadores em educação, sobre as organizações que construíram através do tempo e sobre o significado dessas lutas para a transformação da sociedade.

Uma palavra a mais para os pesquisadores. A Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo em Educação – resumidamente, Rede Aste – iniciou suas atividades em 2008 e é a organização que oferece o suporte institucional para esta publicação. O livro foi composto com comunicações de pesquisadores e de pesquisadoras participantes nos seminários de 2009 e 2010 da Rede. O que o leitor encontrará no livro? Estudos históricos sobre as peripécias do associativismo e do sindicalismo docente e que contribuem para a formação da história do campo; artigos sobre problemas contemporâneos do sindicalismo no setor da educação; contribuições teóricas e metodológicas sobre o estudo de questões sindicais; descrições e análises sobre a realidade do sindicalismo em países da América Latina e Europa; avaliação crítica da produção empírica no campo dos estudos do sindicalismo docente realizadas a partir da literatura disponível; o livro contém, por fim, ensaios, no sentido amplo do termo.

Se indica as potencialidades do livro e da Rede, este sumário, por outro lado, expõe suas fragilidades e as tarefas que se colocam pela frente. Dois terrenos de estudo estão visivelmente aquém do que se desejaria no campo da pesquisa. Em primeiro lugar, não se dispõe ainda de um mínimo de pesquisas empíricas que permitam interpretar o ocorrido durante o surgimento das organizações sindicais nos diversos estados do Brasil. Avaliação semelhante pode ser feita em relação aos estudos do sindicalismo em educação nos diversos países da América e do Caribe,

salvo exceções mencionadas no artigo de Gindin e Melo, a exemplo da Argentina. A Rede ainda não conseguiu atrair o interesse de pesquisadores da Europa, da África e da Ásia. Em segundo lugar, as lacunas teóricas e metodológicas são evidentes. Por certo existem teorias sobre a organização sindical em geral. Mas no que tange às organizações sindicais em educação o conhecimento é limitado e ainda estamos distantes de dispor de um mínimo de conhecimentos empíricos que possibilitem generalizações e construções teóricas.

O paradigma sindical no setor da educação compreende uma epistemologia cuja origem remete para a gênese e o desenvolvimento da própria ciência social, essencialmente as teorias dos fundadores, a teoria das relações industriais, a teoria dos formuladores revolucionários do socialismo e a abordagem crítica da educação. A teoria do sindicalismo na educação pode ser concebida mediante a reformulação do conjunto teórico clássico por meio de outras contribuições epistemológicas de envergadura, entre as quais a especificidade do trabalho na educação, caracteristicamente um trabalho imaterial, e a perspectiva do lugar de fala e de estudo dos movimentos sindicais a partir da periferia do sistema capitalista. O estudo do sindicalismo docente em condições periféricas ou semiperiféricas não prescinde de um olhar de que o lugar de fala do pesquisador para analisar o mundo é a condição de periferia, que o sindicalismo em tais condições sofre restrições estruturais, que o sindicalismo é recente nestas paragens, que um problema crucial é a autonomia sindical perante o Estado.

Postas estas lacunas, é oportuno precisar o objeto de estudo do sindicalismo em educação. Sindicato é a forma contemporânea de organização autodefensiva e proativa dos trabalhadores assalariados. O cerne do problema parece concentrar-se na noção de organização e lutas. O que está por trás da categoria sindicato, associações, união, grêmios ou outras curiosas denominações é um grupo de indivíduos que operam profissionalmente com a formação dos cidadãos. No exercício desta atividade reconhecem elementos comuns entre si, inicialmente a partilha da atividade profissional. Ao delimitar a esfera profissional, começam a construir uma identidade como categoria que trabalha sob relações de assalariamento semelhantes. À medida que vínculos de identidade são construídos entre indivíduos desconhecidos, surgem espaço e condições para reivindicações entendidas como justas ou como direitos. Identidade e reivindicações estão na base da construção de organizações que coordenem a luta por direitos e lutas mais amplas em relação à expansão e à qualidade da educação na sociedade. Ao definir bandeiras de lutas a categoria, assume postura política. Como organização política, a associação e o sindicato começam a ocupar e a disputar espaços com os detentores do poder. As disputas pelo

poder colocam o sindicato em relação de enfrentamento com o Estado. À medida que é institucionalizado, o sindicato passa a ocupar um papel rotineiro previsto nas democracias ocidentais, o papel de reprodução da sociedade. É a domesticação do sindicato aos limites das democracias eleitorais ocidentais. Mas o sindicato pode, em determinadas circunstâncias, romper seus próprios limites, dada sua capacidade crítica de operar com o conhecimento, com a formação das novas gerações e com as necessidades sociais. O objeto de estudo da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo em Educação é, pois, muito mais amplo do que apenas as noções de organização e de lutas no setor educacional podem sugerir.

Aos leitores interessados em conhecer a história da Rede Aste, além daquilo que ela é, comunicamos que seu início é recente. Uma breve análise do estado dos estudos e pesquisas sobre organizações de luta do sindicalismo docente conduziu à conclusão de que eram perceptíveis lacunas enormes não só na pesquisa empírica, na teoria, no método e nos conceitos, como – e especialmente – na comunicação de resultados entre pesquisadores, seja de um país seja do exterior. A Rede preenche um espaço de pesquisa que se desenvolve à medida que a transformação da sociedade o permite. A narrativa é de outra ordem quando se desce ao terreno das informações mais triviais e cotidianas. Porquanto, durante os trabalhos de investigação para suas respectivas teses de doutorado, reuniram-se Julián José Gindin, doutorando do prestigioso programa de sociologia e política do IUPERJ, convidado que fora para proferir palestra para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Universidade de Brasília, ao qual pertencem Erlando da Silva Rêses e Hêlvia Leite Cruz, na sala do orientador dos dois últimos para as usuais conversas pós-palestrais. Em meio aos comentários, sugeri que era chegado o momento de congregar estudiosos para um trabalho mais sistemático e intercomunicativo. Os quatro cavaleiros da tábua redonda decidiram em conjunto organizar eventos e – quem dera – construir uma rede para reunir pesquisadores e socializar resultados de pesquisa. Desta forma nasceu a ideia, qual semente lançada à terra para germinar, que tomou corpo por meio da proposta de convocar pesquisadores, docentes, doutorandos e mestrandos, inicialmente, para um seminário nacional, que, se bem sucedido, poderia desenvolver-se em iniciativas de abrangência internacional. A reunião no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília ocorreu em 2008. Em abril de 2009 foi realizado o primeiro encontro entre pesquisadores no Rio de Janeiro, cidade que, por sua centralidade e comunicação, facilitava a realização do evento. Nos anos subsequentes, o seminário passou também a integrar pesquisadores de outros países. Apresentaram trabalhos investigadores da América Latina (Brasil, Argentina, Chile, Paraguai, Peru, Equador, Colômbia, México), da América do Norte (Estados

Unidos) e da Europa (Portugal). Doravante, a tendência e a expectativa são de que os seminários assumam envergadura internacional. É o que desejamos à Rede.

Primeiro volume da Biblioteca “Sindicalismo em Educação”, este livro foi concebido e organizado em três partes: sindicalismo, associativismo e experiências internacionais. No conjunto dos dezoito artigos que o compõem, representa um significativo acervo da produção intelectual sobre organização e lutas no setor da educação.

Brasília, 30 de março de 2011.

Sadi Dal Rosso

I

*Contribuições para o estudo
do sindicalismo em educação no Brasil*

I

Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação

Sadi Dal Rosso¹

Introdução



objeto é o sindicalismo no setor da educação. Sindicalismo, o substantivo; docente e trabalhadores de educação, os adjetivos. Do que decorre uma dupla visão sobre a teoria do sindicalismo docente. A primeira, sugerida pela leitura conjunta do substantivo e do adjetivo, é que a teoria do sindicalismo em educação está contida dentro da discussão geral do lugar e do papel do sindicalismo na sociedade. A segunda consiste em assumir que o sindicalismo em educação é uma esfera da vida social com estatuto de legitimidade igual a qualquer outra esfera de atividade para o estudo da atividade sindical. Em favor da primeira está toda uma tradição teórica construída pelas ciências sociais, pela ciência política e pela sociologia, durante mais de um século e meio de pensamento social. Isto significa dizer que a partir da teoria do sindicalismo em geral olha-se o sindicalismo em educação. Em favor da segunda está a especificidade do campo da educação na sociedade não apenas enquanto reprodutor ou transformador do sistema de relações vigentes, como, especificamente, enquanto a educação encarna uma das esferas em que predomina o trabalho imaterial, o que tem a ver especialmente com o empenho do afeto e do intelecto do trabalhador mais do que com o esforço físico próprio do trabalho material. Sendo assim, pode-se fazer uma completa rotação na forma de ver a questão do sindicalismo docente, a saber: a partir do sindicalismo docente, olhar o conjunto da atividade sindical. O lugar de fala e o objeto da fala é o

1 Sadi Dal Rosso, professor titular do Departamento de Sociologia da UnB e pesquisador do CNPq.

sindicalismo da educação. Esta segunda visão supõe trabalho de construção conceitual, teórica e empírica pela frente. Além do argumento de que o sindicalismo do setor da educação é uma esfera de atividade com autonomia relativa, prevalece ainda o fato de que ele agrega um contingente muito grande de trabalhadores no Brasil, bem como nos demais países do mundo. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), relativa ao ano de 2003, indicam que os docentes no Brasil são cerca de dois milhões e meio de profissionais.² A maior categoria profissional de trabalhadores é composta pelos empregados domésticos, com cerca de 7,5 milhões de pessoas. Os docentes são uma entre as grandes categorias profissionais da atualidade. Um segundo argumento para considerar a autonomia do sindicalismo em educação provém da capacidade do pessoal do campo de promover greves e movimentos sociais com objetivos em favor da própria categoria ou com objetivos em favor do conjunto da sociedade. Docentes e servidores são uma categoria extremamente ativa na atualidade. Um terceiro argumento é derivado da natureza da atividade docente – são frequentes, na literatura, cerradas discussões sobre a identidade profissional do docente e do papel que a docência desempenha na sociedade. A despeito das especificidades da profissão e do trabalho docente, jamais se pode esquecer que os docentes são trabalhadores assalariados e que, deste modo, possuem vínculos materiais e formais com os demais segmentos dos trabalhadores.

- 2 Não se dispõe do número preciso de professores no Brasil, muito menos do conjunto dos demais trabalhadores da educação. Em documento do Inep, “em 2002, o Censo Escolar registrou um total de 2,4 milhões de funções docentes em creche, pré-escola, classe de alfabetização, ensino fundamental e ensino Médio, para um total de 50,6 milhões de alunos matriculados nesses níveis de ensino” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep-MEC), “Estatísticas dos professores no Brasil”, Brasília, Inep, 2003, p. 15). Os conceitos de funções docentes e número de professores não coincidem. Por isso, tem-se um número aproximado. A distribuição das funções docentes pelas instituições em que atuam, no ano de 2002, no Brasil, é a que está apresentada no Quadro 1:

Quadro 1
Estatísticas dos Professores no Brasil 2002

Instituições	Funções docentes
Creches (crianças de 0 a 3 anos)	68.890
Pré-escola (crianças de 4 a 6 anos)	259.203
Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)	809.125
Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	800.753
Ensino Médio	468.310
Ensino Superior (dados de 2001)	219.947
Total (Brasil)	2.626.228

Fonte: Inep-MEC, 2003.

*Criação da modernidade,
o sindicalismo é uma instituição voltada
para a defesa dos direitos dos trabalhadores e
para a conquista de direitos do conjunto da sociedade*

A organização do trabalho na sociedade pode ser cooperativa ou conflitiva. A prevalência de sistemas sociais de acumulação privada fez com que, ao longo da história, as relações conflitivas tenham se mantido através do tempo. Em razão disto, formas de agregação e de defesa dos trabalhadores e explosões sociais de revolta podem ser estudadas e analisadas no correr dos séculos. O processo racionalizado e sistemático da exploração capitalista engendrou o trabalhador assalariado e, com ele, a necessidade de cooperação e organização para autodefesa da classe. O sindicato é uma forma de defesa e de resistência dos assalariados no capitalismo. Além disso, o surgimento do sindicalismo apoia-se nos avanços históricos promovidos no sentido de maior participação social dos cidadãos, na transição para regimes republicanos e na absorção de valores que fazem parte da modernidade. Assim como o trabalho assalariado é um produto da modernidade, o sindicato também o é.

O sindicato firmou-se como movimento e como instituição social. Na condição de instituição, o sindicato docente pode assumir as mais diversas configurações, assim como pode restringir sua ação aos limites específicos da instituição e da categoria. De seu caráter institucional, decorrem questões de pesquisa relativas à estrutura organizativa, à distribuição dos poderes, à natureza democrática ou concentrada dos poderes da organização. Entretanto, a atividade docente não se restringe a seu público interno nem à função meio. A socialização das novas gerações e a atividade de transformação dos valores dos princípios de ação da sociedade dependem do trabalho docente. Por isso, a ação do sindicalismo docente precisa ser analisada sob a ótica da sociedade na qual está inserida, das mudanças que ocorrem e das mudanças que são necessárias operar nela. A compreensão do sindicalismo docente como movimento implica a abertura de inúmeras questões de pesquisa que se desdobram para além dos limites da instituição e da categoria.

Historicamente, o sindicato lutou pelo reconhecimento de seu direito de representação da categoria. Entretanto, o sindicalismo docente encontrou mais dificuldade para institucionalizar-se e obter o aval do direito a uma vida normal como instituição reconhecida. Ainda está aberta a questão da gênese do sindicalismo docente. O que significa a hipótese de que o sindicalismo docente é tardio em

relação a outras estruturas sindicais? Significa problematizar as condições sociais que dificultaram a emergência do sindicalismo docente no mesmo momento ou até em momentos anteriores que outras categorias sociais. Para isso, contribuíram, no Brasil, razões de natureza objetiva, entre as quais a condição pulverizada do trabalho da categoria, o descaso com o qual foi tratada a educação popular pelos governantes dessa colônia e desse país dependente, a limitada proporção da população que tinha acesso à escola, o controle férreo mantido sobre a escola e os docentes. Não devem ser descartadas antes do veredito da pesquisa também razões de natureza subjetiva da categoria docente, entre as quais a dificuldade de o trabalho docente ser compreendido secularmente como trabalho assalariado, com os mesmos direitos de outras atividades e não apenas por meio da ótica do entendimento da profissão como vocação, dilema tão profundo que até os dias de hoje a noção de vocação é contraposta à ideia de profissão.

Desde os primórdios do sindicalismo na educação, bem como do sindicalismo em outras categorias de trabalhadores, a relação com os governos e, mais profundamente, a relação do sindicato com o Estado, com seus aparatos ideológicos e repressivos, constitui um problema magno tanto ao nível político, quanto teórico. Se, ao início, o Estado reprimiu a ação sindical, depois, tentou controlar sua existência atrelando-o ao aparato estatal. A autonomia e a liberdade continuaram sendo princípios cruciais para o sindicalismo dos trabalhadores da educação.

Contribuições para o estudo do sindicalismo docente

A interpretação dialética das relações de trabalho

A sociologia apresenta paradigmas importantes para a análise do sindicalismo, construídos no meio ambiente europeu da primeira revolução industrial. Este caminho é muito rico, mas é recorrente a dificuldade de transpor no tempo as ideias e interpretá-las à luz dos acontecimentos contemporâneos. Marx, Weber e Durkheim fazem interpretações interessantíssimas, nem sempre convergentes ou facilmente conjugáveis. Selecciono alguns pontos de leitura.

Segundo Marx, a sociedade composta de classes sociais é dominada pela dinâmica do conflito, da luta social, da contradição. O docente, a despeito da especificidade de sua tarefa relativa à reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade, não constitui uma terceira categoria, uma classe diferente. É um trabalhador explorado como os demais. Esta proposta é altamente instrutiva para o entendimento do sindicalismo como movimento social no sentido da transformação e a compreensão do docente como membro de uma classe social mais am-

pla.³ A natureza imaterial do trabalho docente persiste como problema de pesquisa. Nos estudos em que tentava resolver o problema da existência de uma esfera imaterial e do seu caráter produtivo de valor, Marx não titubeia em colocar o docente como produtor de valor, desde que esse trabalho seja realizado sob relação assalariada na qual empresários contratam professores para operar suas instituições de ensino e obter dividendos. Este caminho aberto não resolve o problema de uma grande parcela dos docentes, a maioria talvez, que vendem sua força de trabalho ao Estado. O Estado não emprega os docentes com o objetivo de aumentar a arrecadação e sim de prestar um serviço à reprodução da sociedade. Mas o trabalho docente se realiza no sentido de conferir uma qualidade especial à mão de obra, que é a mercadoria básica no processo de produção do valor. Este é seu sentido produtivo maior.

Os docentes como reprodutores da sociedade e de seus valores

A contribuição durkheimiana ao estudo do sindicalismo docente consiste, basicamente, da compreensão do processo de reprodução.⁴ A sociedade possui mecanismos de transmissão de seus valores, de seus princípios, de suas normas, de suas leis, práticas e hábitos para as gerações vindouras. Quando a escola era limitada em seu campo de ação, a família ocupava um espaço maior no processo reprodutivo da inconsciente coletivo. Hoje em dia, com a difusão do sistema educacional, a escola ganha espaço e evidência.

A interpretação durkheimiana por meio da reprodução inspirou estudos como os de Bourdieu. Ela possibilita captar o sentido funcional da socialização e erigir uma zona de crítica sobre o sentido reprodutor das desigualdades sociais embutidas no sistema. Entretanto, a noção de reprodução é limitada para interpretar as tarefas realizadas pelos docentes e por seu sindicato. O sindicato docente, sem sombra de dúvidas, reproduz a sociedade, seus valores, seus hábitos. Mas o sindicato pode também ocupar um lugar de agente transformador e de mudança. Em que medida e em que direção ocorrem estes processos é uma questão aberta. É limitado entender o sentido da ação sindical e do trabalho docente apenas como reprodutivo. Essa ação é, para empregar uma expressão comedida, mudancista, transformadora, ou, numa expressão mais radical, revolucionária.

3 Cf. K. Marx, *Capital*, Vol. 1, Nova York, International Publishers. 1975.

4 Cf. E. Durkheim, *A divisão social do trabalho*, Lisboa, Presença, 1977.

O processo de racionalização da sociedade e das instituições sociais

A tendência inexorável à racionalização, a lei geral do sistema capitalista formulada por Weber, pode ser entendida como extensiva ao conjunto da sociedade e às suas instituições.⁵ O sindicato e o sindicalismo docente sofrem o impacto deste processo. Um dos componentes do processo de racionalização consiste na burocratização da instituição. A burocratização pode assumir o sentido de adoção de processos mais racionais relativamente a meios e fins, como também a prevalência dos interesses específicos da categoria profissional sobre as relações com o conjunto da sociedade. A noção de burocratização possibilita, desta forma, uma abordagem crítica do sindicalismo como instituição, como também desvela todo um campo de pesquisa sobre poder político no sindicato. Gostaria de mencionar ainda a contribuição das formas de dominação como importante para a análise sindical docente.

A análise do sindicalismo a partir da teoria das relações industriais

Por relações industriais entendem-se o

conjunto de normas (formais e informais, gerais ou específicas, genéricas ou precisas) que regulamentam o emprego dos trabalhadores (salário, horário e muitos outros institutos); bem como os diversos métodos (contratação coletiva, lei etc.) através dos quais as ditas normas são estabelecidas e podem ser interpretadas, aplicada e modificadas; métodos escolhidos ou aceitos pelos autores (organizações e representação dos trabalhadores, empregadores e suas organizações, o Estado e suas agências institucionais específicas) que, por meio de tais relações, interagem, com bases em processos nos quais se encontram diferentes graus de cooperação e de conflitualidade, de convergência e de antagonismo.⁶

A despeito de fragilidades, entre as quais sua aplicabilidade às relações de assalariamento, o que implica também em graus de dificuldades para interpretar as relações distintas do instituto do assalariamento, entre as quais o trabalho por conta própria, o trabalho familiar, as pequenas organizações cooperativas, as pequenas

5 M. Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964.

6 G. Baglioni, "Il sistema delle relazioni industriali in Itália: Caratteri ed evoluzione storica", in G. P. Cella e T. Treu (orgs), *Relazioni industriali. Manuale per l'analisi della esperienza italiana*, Bolonha, Il Mulino, 1984, p. 17.

unidades familiares de produção mercantil ou de subsistência e semelhantes formas de organização do trabalho, o esquema das relações industriais fornece um esquema amplo voltado para a análise global das relações de trabalho, compreendendo minimamente os seguintes componentes da ação sindical:

- a. as condições externas de ordem estrutural (estrutura e conjuntura, crises do capitalismo, composição da força de trabalho) e de ordem política (se as relações de poder entre as classes exprimem uma supremacia absoluta ou uma supremacia condicionadas e se os equilíbrios políticos prevalentes são antilabor ou pró-labor);
- b. os atores são basicamente três: o sindicato, os empregadores e o Estado. Na organização e representação sindical, Baglioni destaca o sindicato e sua ação, a representação e a representatividade; as formas de organização territorial e vertical, gestão democrática ou autoritária, centralização e descentralização, sedes de poder e meios financeiros; formas de luta (greves); relações com os movimentos políticos (modelo reivindicativo puro, trade-unionista, correia de transmissão). O autor leva ainda em consideração a representação espontânea, os movimentos coletivos e grupos não organizados. A contrapartida ao sindicato é representada pelos empreendedores e suas organizações nos setores privados e públicos e formas intermediárias. O papel do Estado manifesta-se por meio de intervenções legislativas sobre normas e termos da regulamentação das empresas, as intervenções de política econômica e social sobre as condições gerais do desenvolvimento, a taxa de desemprego, o sistema de *welfare* etc.
- c. Baglioni destaca ainda o que chama de “métodos” pelos quais toma lugar a regulação das relações industriais, a saber: a contratação coletiva e a regulamentação por lei.
- d. o esquema inclui ainda o nível em que ocorre a ação política do sindicato – nacional ou regional – a contratação coletiva a nível de empresa ou em âmbito mais geral, como das categorias, das confederações e das centrais sindicais.

Como se pode observar, a chamada teoria das relações industriais, que pode ser entendida como teoria ou apenas como esquema de estudo, oferece elementos importantes para análise da questão sindical docente. Por esta razão, e por não ser uma proposição que supõe necessariamente a noção de conflito, a teoria das relações industriais detém aceitação nos meios acadêmicos, tanto como teoria – isto é, a partir da noção de que sindicato e conflito são partes integrantes do sistema de assalariamento, como se vê pela noção reificante de mercado de trabalho – quanto como esquema analítico.

A contribuição teórica dos formuladores revolucionários do socialismo

Interessa aqui menos examinar o papel dos intelectuais no movimento social. Os formuladores conferiram aos intelectuais um papel importantíssimo na elaboração das perspectivas políticas e no papel de conduzir o movimento revolucionário, como na teoria leninista. O leninismo entendia que os intelectuais formulariam o projeto e o transmitiriam para a classe trabalhadora, dentro de uma concepção verticalizada da relação entre direção do movimento, intelectuais e classe.

A distinção gramsciana dos intelectuais em tradicionais e orgânicos indica a dificuldade de supor que todos os trabalhadores da educação sejam os intelectuais empenhados na transformação mais profunda da realidade. Os intelectuais tradicionais exerceriam um papel fortemente reprodutivo do sistema. Não pode ser a princípio descartado, entretanto, que os educadores exerçam um papel de transformação mais profunda da sociedade. A abordagem crítica da educação, pela qual a escola é lugar de transformação e de formulação de contra-hegemonias e da educação como prática da liberdade, assume esta possibilidade, dada não apenas à capacidade de formulação teórica como ao poder de capilaridade do trabalho do educador. Capilaridade e formulação teórica conduziram os docentes a serem protagonistas fundamentais no movimento pelas “Diretas, já!”, que levou ao término o regime ditatorial militar, em 1985, no Brasil. É objeto de pesquisa semelhante participação dos educadores na luta pela retomada da democracia, em 1945, e pelo fim do Estado Novo e outros eventos nacionais.

O trabalho docente na contemporaneidade: Imaterialidade e valor

O estudo do sindicalismo docente contemporâneo suscita questões interpretativas que merecem discussão. O lugar do trabalho docente na produção do valor é uma dessas questões. A primeira dificuldade consiste em se obter uma compreensão comum a respeito do conceito de valor. De que valor se trata? Segundo a noção durkheimiana de valor, o trabalho docente realiza um papel fundamental na reprodução de valores através das gerações. Os valores são partes integrantes de normas, princípios, elementos morais e práticas passadas de uma geração para outra. Bourdieu atualiza esta noção por meio do conceito de *habitus*, processo pelo qual a sociedade reproduz parte de si. Trata-se de uma definição do

trabalho docente como elemento reprodutivo do inconsciente coletivo ou dos *habitus* vigentes na sociedade.⁷

O estudo do trabalho docente como reprodutor da sociedade, não esgota sua compreensão. Há outro espaço para compreender o trabalho docente como transformador da sociedade. O docente é um agente de transformação. O mesmo conceito aplica-se para o sindicato. O sindicato é um instituto voltado para a transformação da sociedade no sentido de superar os grandes problemas sociais e culturais recebidos das gerações anteriores e perpetuados. Por isso, o papel do sindicato é um papel de contestação e desafio à ordem estabelecida. O sindicato vai além da ordem. Questiona a validade desta ordem e apresenta parâmetros para sua mudança. Esta linha de raciocínio pode ser expandida no sentido de conferir ao sindicato uma tarefa revolucionária.

Mas existe outra noção de valor, que consiste em entender o trabalho docente como produtor de valor econômico. As mercadorias possuem valor porque são produto do trabalho humano. Que mercadoria o trabalho docente produz? Eis a questão chave que divide de alto a baixo os pesquisadores sobre trabalho docente. O docente não é produtor de mercadorias, segundo alguns intérpretes, portanto, é improdutivo. Por ser um serviço é não produtivo de valor. Entretanto, a força de trabalho é uma mercadoria, a principal de todas. A única que possui a virtualidade de conferir valor de troca a todas as outras mercadorias. O caráter mercadoria da força de trabalho não está apenas no substrato da capacidade física, cognitiva ou afetiva de realizar atividades, como também na qualidade desta força de trabalho. Ora, este aspecto qualitativo, o grau de conhecimento que as pessoas detêm, o relacionamento, a cooperação, a capacidade de inovação e de invenção, a busca de soluções, a subjetividade, o crescimento individual e coletivo das pessoas, tudo isto depende da ação do processo educacional. A mercadoria força de trabalho, portanto, contém uma indelével participação conferida pelo trabalho docente. A escola deixa marcas profundas, para o bem e para o mal, na formação da mão de obra. Desta forma, o trabalho docente é mediatamente produtivo. Esta crítica é tanto maior quanto mais a análise se volta sobre a sociedade contemporânea, na qual o conhecimento, o sentimento, a comunicação e outras condições subjetivas constituem elementos fundamentais na compreensão de uma sociedade cada vez mais tecnologicamente impregnada.

Há uma discussão que menos tem a ver com sociologia do trabalho e mais com uma concepção política e conceitual estreita, quando divide o processo de produção

7 Pierre Bourdieu, *A reprodução*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

da educação entre profissões cuja dimensão é questionável e que implica separações sindicais igualmente questionáveis entre docentes, servidores técnico-administrativos e outras ocupações que fazem parte do processo educativo na sociedade. Se o trabalho docente é distinto, até certo ponto, do trabalho de formação pedagógica, não deixa de estar compreendido nele, assim como este último não está fora da esfera de compreensão do trabalho educativo ou de socialização em geral. As esferas de separação entre os segmentos que dão origem a uma estrutura sindical melhor se compreendem enquanto sucessivamente inclusivas, resultando numa compreensão complementar do conjunto do processo de socialização na sociedade. Todos fazem parte do processo educacional de formação da mão de obra. O estudo da questão sindical precisa urgentemente revisar seus conceitos de divisão social do trabalho mediante uma compreensão que vá para além do trabalho docente para incluir os demais trabalhadores que participam do processo pedagógico e do processo educativo pelo qual a sociedade qualifica seus cidadãos. Além disso, a especificidade do trabalho na educação não pode ser alçada a tal dimensão que exclua os docentes da sua pertença comum ao conjunto da classe dos assalariados.

Dificuldades estruturais do sindicalismo na periferia do sistema capitalista

A questão sindical varia de acordo com a posição ocupada pelas relações de trabalho no sistema de acumulação mundial. A divisão entre centro e periferia, entre império, subimpérios e regiões dominadas são esquemas que permitem mergulhar nas desigualdades regionais.

Na periferia do império, a força do sindicalismo é reduzida, por um lado, pela baixa taxa de assalariamento da população. A não existência da sociedade salarial implica que a burguesia opera de maneira mais feroz e mais livre de controles.⁸ Basta acompanhar os impedimentos sociais, políticos e normativos que o capital que opera nos ramos privados da educação na América Latina impõe aos seus trabalhadores. No Brasil, o sindicalismo de ensino superior foi não poucas vezes objeto de “degolas” completas de suas diretorias sindicais. Não existe direito reconhecido de sindicalização nem de ação política para arregimentar associados ao sindicato, a despeito de a constituição reconhecer a livre organização dos trabalhadores por local de trabalho, bem como de a Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabelecer que os trabalhadores têm o direito de convidar outros assalariados para filiar-se aos sindicatos. Esta dificuldade estrutural do sindicato acompanha a priva-

ção de direitos em outras esferas da sociedade, qual seja a existência de trabalho escravo, a exploração de trabalhadores infanto-juvenis, a precarização do trabalho feminino, a inexistência de sistemas de proteção social, a exclusão social e a reprodução de formas e relações de trabalho superadas historicamente.

Por outro lado, a cada dia prossegue a divisão no interior da instituição sindical. A fragmentação constitui um empecilho de monta na conquista de direitos para os trabalhadores. Quais as razões que explicam que na periferia do império capitalista mundial prevaleça a fragmentação, quando em seu centro, o número de sindicatos é reduzido?

O olhar da pesquisa sobre a questão sindical não é o mesmo se o pesquisador se encontra na periferia ou se seu lugar de fala e de olhar se localiza no centro do sistema. As questões podem ter graus e qualidades diferentes, quando observadas a partir de uma ótica ou de outra. O lugar de fala condiciona o sujeito da fala e sua análise. É tão legítimo ver, ler e interpretar o mundo a partir do centro como da periferia, observando, sempre, o conjunto do sistema. Este argumento está na base da crítica à idiosincrasia e ao etnocentrismo dos discursos.

A perspectiva do lugar de fala e de estudo dos movimentos sindicais a partir da periferia corrige excessos de concepções estreitas formuladas a partir de realidades unilaterais. A construção de uma visão a partir da periferia do sistema mundo pode ser empreendida mediante a realização de pesquisa empírica original e mediante o esforço de conceituação e teorização original. É necessário estimular a realização de estudos empíricos rigorosos que possibilitem o acúmulo de conhecimentos a respeito das realidades concretas da organização sindical, seu papel de transformação da sociedade, a relação de autonomia do sindicato perante o Estado e outras instituições sociais, além de inúmeras outras questões que infernizam as mentes dos pesquisadores e dos atores sociais. É gritante a ausência de pesquisas empíricas sobre sindicalismo em geral e sobre sindicalismo no setor da educação, orientadas por hipóteses solidamente fundamentadas em pressupostos teóricos. Os estudos empíricos permitem desenvolver conceituações e teorias calcadas na realidade específica da periferia, observando, a partir dela, a totalidade do sistema global. A obra de Paulo Freire oferece elementos elucidativos deste esforço no terreno educacional; a de Florestan Fernandes ilumina o campo da transformação política e social.



2

Pesquisando gênero e sindicalismo docente: À procura de um referencial para uma temática transdisciplinar

Márcia Ondina Vieira Ferreira¹

Apresentando os propósitos do texto

Busco, neste texto, discutir certas reflexões resultantes de minhas investigações sobre sindicalismo docente, no que tange às suas relações com a temática trabalho e gênero na docência. Meu propósito é descrever algumas aproximações teórico-metodológicas com estudos sobre os referidos temas, na busca de afinidades com outros grupos de pesquisa e com a intenção de sistematizar, ainda que de forma bastante inicial, um caminho para estudar a produção a respeito.

Há duas vertentes principais, nos estudos que venho realizando: a primeira se dirige a conhecer a perspectiva das organizações sindicais a respeito da situação do trabalho docente, explorando aspectos relativos ao caráter profissional ou proletário das atividades desenvolvidas, segundo jargão utilizado na literatura acadêmica. Além de querer apreciar o que os sindicatos têm a dizer sobre o assunto, interessa-me problematizar quais identidades estão em cena quando os docentes se reúnem em entidades feitas à imagem dos trabalhadores manuais. Isso se torna mais curioso quando as organizações se ampliam e passam a abrigar outras pessoas que atuam na instituição escola, com tarefas de natureza variada, dando origem à identidade de *trabalhadores em educação*.

1 Grupo de Pesquisas Processo de Trabalho Docente; Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UFPel.

Dentro dessa vertente, existe o interesse em tomar sindicalistas como informantes-chave – docentes que são, também, sindicalistas –, por considerar que sua inserção nas temáticas relativas ao trabalho docente lhes confere uma especificidade digna de investigação. Assim, ao mesmo tempo em que seus discursos podem ser considerados uma extensão da posição oficial das entidades, apresentam posições de caráter pessoal que não são necessariamente programáticas.

Mas a que nos interessa aqui é a segunda vertente, a que toma os e as sindicalistas como docentes – sindicalistas que são, também, docentes –, examinando suas trajetórias educacionais, profissionais e militantes, *segundo o gênero*. Neste caso, há o interesse em conhecer a vida desses homens e mulheres, problematizando o que lhes conduziu a se tornarem docentes e militantes. Pela convicção teórico-metodológica da necessidade do gênero como categoria explicativa – adquirida no transcurso das investigações –, a principal busca é pelas diferenças ou singularidades nesses trajetos, bem como conhecer suas concepções sobre relações de gênero na educação e entre o professorado.

No entanto, a constituição de um referencial que possa colaborar para a compreensão da problemática de gênero no sindicato docente tem sido bastante complexa, em meu entender, porque a produção no campo ainda é pequena e pulverizada, o que nos conduz a lançar mão de abordagens provenientes de distintas áreas de conhecimento/disciplinas científicas. Desta maneira, tal como já dito, o objetivo deste texto é apresentar um breve esboço desta construção transdisciplinar.

À procura de um referencial para analisar gênero em sindicatos docentes

Em minha experiência de investigação, localizei duas grandes fontes, no Brasil, para compreender os debates sobre gênero e sindicato docente: as lutas feministas para a ampliação dos direitos das mulheres e de sua presença no mundo do trabalho; e a produção acadêmica voltada a compreender a situação das mulheres, separadas desta forma por um critério meramente analítico.² A referência cronológica

2 Assinalo que, embora estejam articulados, movimentos e teorias feministas apresentam diferenças: “Os movimentos feministas estão relacionados ao surgimento das diferentes teorias feministas, estimulando o surgimento das mesmas, mas enquanto os movimentos são eminentemente práticos e voltados prioritariamente às questões relativas à desigualdade social, as teorias têm incursionado sobre inúmeros aspectos e, mais recentemente, discutido os paradoxos entre desigualdade e diferença”. M. O. V. Ferreira, “O

que tomarei, aqui, é o período que começa com a implantação da ditadura militar, tendo em vista a afirmação de Céli Pinto: “o novo feminismo nasce na ditadura”.³

Desta maneira, muitos textos têm examinado a importância do feminismo quanto ao questionamento das práticas das mulheres como práticas privadas, afirmando tanto a necessidade de que as mesmas sejam desprivatizadas, quanto a possibilidade de as mulheres ocuparem espaços considerados públicos – embora, na verdade, esses tenham sido construídos como espaços masculinos. Ângela Araújo e Verônica Ferreira assim sintetizam quais seriam os itens de reivindicação das mulheres:

[O feminismo] colocou em xeque as relações sexistas de dominação em diversos aspectos da vida social e uniu um conjunto heterogêneo de mulheres na defesa de seus interesses, tornando-as sujeitos políticos. A construção desse novo sujeito [...] foi um processo lento, iniciado com as lutas pela resolução de problemas sociais que afetavam as mulheres, como a falta de serviços públicos (saúde, educação, saneamento, creches etc.), do qual se passou para a reflexão sobre a centralidade do trabalho doméstico na vida da mulher e as implicações desse fato em todas as esferas da vida social; posteriormente, chegou-se ao questionamento dos padrões culturalmente construídos de feminilidade e masculinidade realizados nos dias atuais.⁴

Ao mesmo tempo em que o movimento feminista avançava em seus questionamentos, no âmbito acadêmico podem ser citadas várias produções e autoras/es relevantes, provenientes de várias áreas de conhecimento, conquanto eu vá indicar somente aquelas que tiveram um impacto maior sobre minha formação e com ligação mais direta com o tema analisado neste texto. Primeiramente, como verdadeiros clássicos do pensamento feminista brasileiro no que tange à análise do trabalho feminino, encontramos a tese de livre-docência de Heleieth Saffioti,⁵ concluída em 1967; e os diversos textos de Elisabeth Souza-Lobo, escritos na década de 1980 e reunidos sob forma de livro (1991) após sua morte, nesse mesmo ano.⁶

impacto dos estudos de gênero sobre a construção do pensamento social”, *Educação & Linguagem*, Vol. 13, n. 21, São Bernardo do Campo, jan-jun 2010, p. 192.

3 C. R. J. Pinto, *Uma história do feminismo no Brasil*, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 41.

4 A. M. C. Araújo & V. C. Ferreira, “Sindicalismo e relações de gênero no contexto da reestruturação produtiva”, in M. I. B. da Rocha (org), *Trabalho e gênero: Mudanças, permanências e desafios*, São Paulo, Editora 34, 2000, p. 315.

5 H. I. Saffioti, *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade*, Petrópolis, Vozes, 1979.

6 E. Souza-Lobo, *A classe operária tem dois sexos; trabalho, dominação e resistência*, São Paulo, Brasiliense, 1991.

Precoce demais para fazer um uso circunstanciado de termo “gênero”, Heleieth Saffioti assinala a tese que conduz suas ideias:

[...] a explicação da situação da mulher na sociedade capitalista é encontrável através da análise das relações entre o fator natural sexo e as determinações essenciais do modo capitalista de produção,⁷

defendendo que o uso da diferenciação sexual, por parte do capitalismo, privilegiando o grupo masculino, tem por fim justificar o não aproveitamento de toda a mão de obra existente.

Entretanto, cabe dizer também que o livro de Heleieth Saffioti é um verdadeiro tratado da situação e da consideração da mulher em âmbitos os mais variados – como o posicionamento da Igreja Católica revelada através de algumas encíclicas, ou a posição social e a situação educacional das brasileiras desde a ordem escravocrata até o momento da análise do livro. Aliás, além de sua contribuição mais propriamente sociológica, a obra é relevante para o âmbito da história das mulheres e, principalmente, para a história da educação brasileira.

Os muitos textos de Elisabeth Souza-Lobo – presentes no livro citado – alternam suas análises a âmbitos diferentes, mas relacionados: ao tema da divisão sexual do trabalho; à consideração enviesada da mesma por parte de trabalhadores homens, de sindicalistas e, mesmo, da investigação na área de ciências sociais, mais especificamente a sociologia do trabalho. Por meio de uma epistemologia feminista, Souza-Lobo examina as condições materiais de trabalho, as representações de homens e mulheres sobre o mesmo e sobre o sindicalismo, o reducionismo das pautas sindicais – ou atitude de fechamento para a problemática das mulheres –, a posição do movimento feminista. Dentre os inúmeros teóricos e teóricas por ela comentados, no que tange às questões de gênero vale chamar a atenção sobre três que, também para mim, são imprescindíveis às análises: Joan Scott, Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. Em termos de quem se ocupa mais diretamente das relações de gênero no trabalho, pode-se mencionar Helena Hirata, Danièle Kergoat, John Humphrey, Heleieth Saffioti.

Em segundo lugar nesta descrição de referências, é preciso dizer que, durante os anos que estou comentando, ocorreram várias atividades acadêmicas importantes para os estudos de gênero. Albertina Costa⁸ indica a realização do seminário intitula-

7 H. I. Saffioti, op. cit., p. 367.

8 A. de O. Costa, “Women’s studies in Brazil; or the tightrope-walking strategy”, in E. Barreto & D. Zibas (orgs), *Brazilian issues on education, gender and race*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1996.

do “Mulheres na força de trabalho na América Latina” (no Iuperj, Rio de Janeiro, 1978), organizado por Neuma Aguiar e origem de um grupo de trabalho formado na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs) sobre o tema. No mesmo ano, a autora cita a ocorrência de um edital para concessão de bolsas de pesquisa sobre a temática da mulher, na Fundação Carlos Chagas. A partir deste período, a quantidade de produções sobre o tema tem um grande incremento, com o surgimento e/ou desenvolvimento de grupos de pesquisa especificamente voltados aos estudos de gênero.

Por sua parte, Cristina Bruschini e Céli Pinto⁹ explicitam que, principiando os anos 1990, houve o seminário “Estudos sobre a mulher no Brasil: Avaliação e perspectivas”, que redundou na publicação do livro *Uma questão de gênero* e o surgimento da *Revista Estudos Feministas*, em 1992, outros dois marcos importantes para a produção.

No que tange à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), embora esses anos sejam marcados por produções sobre gênero e/ou mulher em vários grupos de trabalhos (GT), a criação de um GT especificamente voltado ao tema só ocorreu em 2004, diferentemente do que comenta Albertina Costa (ao final dos anos 1980). Não obstante, é perceptível que, na Anped,

na segunda metade dos anos 1980 um grupo de mulheres participantes do GT-2 [“História da educação”] estimulou a divulgação de estudos sobre mulher e educação. Mais tarde, ingressaram, no mesmo, investigadoras das relações entre docência e gênero. Guacira Louro pondera que a presença dessas mulheres possibilitou que o GT-2 se constituísse “numa espécie de vertente de estudos que tratava das questões de gênero” (conceito às vezes tomado restritamente como “mulheres”) e história da educação.¹¹

Essas atividades demarcam a consolidação da área de gênero e mulher na pesquisa acadêmica e, desde então, tenho podido testemunhar o avanço impresso às pesquisas em torno do trabalho da mulher, sobre variados setores da produção econômica e tratando de diversos aspectos. A presença feminina no mundo do trabalho é abordada tendo em vista a divisão sexual do trabalho, a qualificação, os salários, as

9 C. Bruschini & C. R. Pinto, “Introdução”, in C. Bruschini & C. R. Pinto (orgs), *Tempos e lugares de gênero*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 2001.

10 A. de O. Costa, op. cit.

11 M. O. V. Ferreira & G. H. L. Nunes, “Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da Anped (2000-2006)”, p. 7, in Reunião Anual da Anped, 32, 2010, Caxambu, *Anais*, (CD-ROM). Disponível em www.anped.org.br.

hierarquias, a dupla ou tripla jornada, o cotidiano das atividades ocupacionais, etc.

Enfim, o que se percebe, com o passar do tempo e o crescimento da investigação a respeito, é o aumento da inserção das mulheres no mercado de trabalho e de seus níveis de qualificação, ainda que se mantenham situações de desigualdade quando se compara o trabalho das mesmas com o dos homens. Tentando sistematizar o estado atual da problemática, Sílvia Yannoulas apropria-se de resultados de pesquisa do Dieese:

[...] entre 1999 e 2006, as mulheres das regiões pesquisadas pelo Sistema PED continuaram a se destacar pela intensa entrada no mercado de trabalho, chegando a corresponder a quase metade da PEA metropolitana (46,7%). Embora tenham presença cada vez mais expressiva no mundo produtivo e venham se deparando com uma conjuntura mais favorável à geração de empregos, as trabalhadoras ainda enfrentam uma nítida desigualdade de oportunidades ocupacionais comparativamente aos homens, o desemprego continua sendo maior para o segmento feminino, e seus rendimentos não superam o patamar de 81,8% dos ganhos masculinos.

As mulheres continuam concentradas em ocupações fundamentais para a organização social que, no entanto, são pouco valorizadas e têm seu padrão de remuneração regulado pelo poder estatal através do salário mínimo.¹²

Se temos então, por um lado, um processo que conduziu à consolidação das análises sobre a situação do trabalho feminino, por outro ocorre o desenvolvimento dos estudos sobre sindicato e gênero. Para Elisabeth Souza-Lobo, “a emergência da problemática das operárias nas práticas e nos discursos sindicais no Brasil data do fim da década de 70”,¹³ em virtude da mudança na composição da força de trabalho e de novas práticas nos movimentos operário e sindical e pela emergência de movimentos de mulheres e de uma corrente feminista, tal como já foi dito aqui.

Mesmo assim, existe concordância entre algumas autoras/es sobre a dificuldade de absorção dessas questões no meio sindical, considerando que a renovação sindical iniciada nos anos 1970 produziu-se sob a liderança de categorias majoritariamente masculinas.¹⁴ “O nascimento do ‘novo sindicalismo’ foi, assim, uma expe-

12 S. Yannoulas, “O trabalho sem fim: Sobre a centralidade dos trabalhos femininos”, in S. Dal Rosso & J. A. Fortes (orgs), *Condições de trabalho no limiar do século XXI*, Brasília, Época, 2008, pp. 93-94.

13 E. Souza-Lobo, op. cit., p. 63.

14 Cf. P. Cappellin, “Viver o sindicalismo no feminino” *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, número especial, 1994; J. Humphrey, “Sindicato; um mundo masculino”, *Novos Estudos Cebrap*, Vol. 2, n. 1, São Paulo, abr 1983.

15 A. M. C. Araújo & V. C. Ferreira, op. cit., p. 314.

riência masculina de reelaboração das identidades de classe”.¹⁵

Neste sentido, os estudos passaram a abordar a paulatina inserção das mulheres “na agenda e no organograma das principais centrais e sindicatos”.¹⁶ Esse processo de inserção produziu-se com a intenção de diminuir a situação de desigualdade quanto às pautas femininas e à participação das mulheres. Portanto, se refere à ampliação da sindicalização das mulheres e de sua participação nas mobilizações, no exercício da representação sindical e no cotidiano das atividades sindicais; à criação de departamentos ou secretarias intituladas “da mulher” ou de “gênero”; à inclusão de reivindicações voltadas às particularidades das mulheres ou às discriminações por elas sofridas nas pautas das categorias.

Uma mirada panorâmica sobre as investigações – em minha opinião, poucas, considerando a diversidade das mesmas – encontrou um total de 76 dissertações ou teses arroladas sob a palavra-chave sindicato e gênero, do ano de 1987 para cá, especialmente de 2000 em diante. Esse número não cresce mesmo que se modifique o termo de “gênero” para “mulher”. Quanto ao conteúdo, percebe-se que os interesses são variados, em geral sobre a pesquisa da situação das mulheres em sindicatos de trabalhadores rurais, em algumas categorias do setor industrial (metalurgia, têxtil, calçados, fumo, etc.) e do setor de serviços (bancários, enfermagem, docência, comércio). Há incidência de análises sobre a CUT e/ou os sindicatos ligados a ela.¹⁷

Se restringirmos a coleta aos sindicatos docentes, há menos estudos ainda, como se pode ver no Quadro 1.

Até então venho expondo o trajeto paulatinamente trilhado para poder sustentar minhas investigações sobre gênero no sindicato docente. Contudo, antes de falar propriamente sobre o estado da produção a respeito, obedecendo à mesma linha de raciocínio anteriormente usada, é imprescindível apresentar algumas observações sobre a temática trabalho docente e gênero.

16 M. Castro, “Raça, gênero e sindicato em tempos de globalização”, *Cadernos CEAS*, n. 166, Salvador, nov-dez 1996, p. 37.

17 Em 1986, a CUT criou a Comissão Nacional sobre a Questão da Mulher Trabalhadora (cf. A. M. C. Araújo & V. C. Ferreira, op. cit.) e, em 1995, aprovou a política de cotas de 30%, primeiramente em relação à participação feminina, posteriormente concebida para contemplar qualquer um dos sexos (cf. A. J. Sartori, “Homens e relações de gênero entre sindicalistas de esquerda em Florianópolis”, in C. Bruschini & C. R. Pinto (orgs), *Tempos e lugares de gênero*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 2001).

Quadro 1
Dissertações/teses com palavras-chave
“sindicato docente” e “gênero” (Brasil, 1987/2010)

Autor/a	Título do trabalho	Nível/Ano	Instituição/Curso
Corina Michelin Dotti	Representações de mulheres professoras: Incursões nos espaços público e privado	Mestrado/1994	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação
Maria de Lourdes Mazza de Farias	Nem rosa, nem azul: Relações de gênero na família, na escola e no sindicato	Mestrado/1998	Universidade Federal do Paraná – Educação
Daiane Antunes Vieira	História do magistério: Experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)	Mestrado/2003	Universidade de São Paulo – Educação
Hugo Leonardo Fonseca da Silva	As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política	Mestrado/2006	Universidade Federal de Goiás – Educação
Andréa do Rocio Caldas	Desistência e resistência no trabalho docente: Um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba	Doutorado/2007	Universidade Federal do Paraná – Educação
Joseane Maria Parice Bufalo	Nem só de salário vivem as docentes de creche: Em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC-1988-2001)	Doutorado/2009	Universidade Estadual de Campinas – Educação
Tarcísio Firmino da Silva	A construção de valores sobre o trabalho docente e a saúde do trabalhador: Das políticas públicas aos enunciados sindicais	Mestrado/2009	Fundação Oswaldo Cruz – Saúde Pública

Fonte: elaboração própria a partir do Banco de Tese da Capes (<http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>).

A pesquisa sobre trabalho docente, sindicalismo e gênero

Os estudos sobre trabalho docente tardaram em incorporar a categoria gênero em suas análises. Tal desconsideração foi apropriadamente indicada, por exemplo, por Cristina Bruschini e Tina Amado¹⁸ e Fúlvia Rosemberg e Tina

18 C. Bruschini & T. Amado, “Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério”, *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, São Paulo, fev 1988.

Amado,¹⁹ bem como por ser deduzido a partir de Márcia Ondina Ferreira e Georgina Nunes.²⁰ Num primeiro período da pesquisa a respeito – meados dos anos 1970 –, os estudos estavam mais localizados na consideração do caráter produtivo ou não do trabalho, no processo de proletarianização de docentes, sua posição e identidade de classe, suas condições de trabalho e a organização do mesmo na escola.

A articulação destas questões à variável gênero começa a produzir-se a partir da metade da década de 1980, sob influência dos estudos de caráter histórico sobre a feminização da docência, especialmente os produzidos a partir do GT de História da Educação da Anped; dos estudos de gênero propriamente ditos; e das várias elaborações de Michael Apple a respeito.²¹ Bons exemplos subsequentes dessa articulação são a dissertação de mestrado em educação de Álvaro Hypolito, publicada em 1997,²² e a tese de doutorado em educação de Marília de Carvalho, publicada em 1999.²³

Em todo o caso, o aproveitamento do tema mulher e docência pelos estudos sobre gênero e trabalho docente foi desigual, segundo minha avaliação. Uma das leituras feita sobre a feminização da docência, superficialmente atribuiu – ou atribui – à mesma a causa da desqualificação e da proletarianização docente, repetindo, no plano acadêmico, os argumentos utilizados pelos governos para desprestigiar a categoria. Desta forma, assumiu-se a importância do gênero, mas passou-se a divulgar a ideia de que ensinar era tarefa de quem não era sustentáculo econômico e social da família, posto que os sustentáculos – os homens – haviam saído para outras ocupações, à época da gênese do desenvolvimento do capitalismo em nosso país.

O uso deste argumento sem matizes e sem pesquisa empírica adequada não colabora para as análises de gênero, posto que não explica as variantes históricas e geográficas. Frank Parkin²⁴ chama de “teoria machista da profissionalização” aque-

19 F. Rosenberg & T. Amado, “Mulheres na escola”, *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, São Paulo, fev 1992.

20 M. O. V. Ferreira & G. H. L. Nunes, op. cit.

21 Cf., entre outros, M. Apple, “Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente”, *Cadernos de Pesquisa*, n. 60, São Paulo, fev 1987; idem, “Ensino e trabalho feminino: Uma análise comparativa da história e ideologia”, *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, São Paulo, fev 1988.

22 A. M. Hypolito, *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*, Campinas, Papi-rus, 1997.

23 M. P. de Carvalho, *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*, São Paulo, Xamã/Fapesp, 1999.

24 F. Parkin, *Marxismo y teoría de clases: Una crítica burguesa*, Madri, Espasa-Calpe, 1984.

las proposições que sugerem a aceitação das mulheres em algumas áreas por seu suposto caráter submisso. Concordando com esta crítica, Jane Almeida²⁵ pondera que a escola foi um dos locais encontrados pelas mulheres em sua luta para sair aos espaços públicos, desafiando o patriarcado; não foi simplesmente um local ao qual se chegou pela desistência masculina.²⁶

Aliás, a busca pela docência realizada pelas mulheres em nosso país, por meio da matrícula em escolas normais, começa bem antes que possamos pensar numa abertura “massiva” de postos de trabalho ocasionada pelo capitalismo em desenvolvimento.

Por sua vez, Guacira Louro²⁷ destaca que, para que a representação da docência como trabalho feminino chegasse a ser dominante, foi necessário uma longa disputa por significados. De fato, há trabalhos de caráter empírico que retratam, historicamente, como foi árdua e conturbada essa contenda. Por exemplo, no caso do Rio Grande do Sul, Elomar Tambara²⁸ demonstra como a ideia positivista sobre o caráter moralizador da mulher contribuiu, contraditoriamente, para o reforço à sua defesa como educadora, durante os anos 1930.

Os exemplos citados de justificativas para o caráter negativo da feminização da docência são heranças recebidas pelo ofício, que se fortalecem quanto mais o

25 J. S. Almeida, *Mulher e educação: A paixão pelo possível*, São Paulo, Editora Unesp, 1998.

26 Por isso, ela apresenta alguns dos mitos criados sobre o magistério feminino (J. S. Almeida, op. cit., p. 77):

- ◊ O mito da desvalorização do magistério ocasionada pela entrada das mulheres nesse campo de trabalho.
- ◊ O mito de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia estatuto social e excelente remuneração.
- ◊ O mito de que a feminização só ocorreu porque os homens se retiraram do magistério e seu exercício foi uma concessão às mulheres.
- ◊ O mito da passividade da professora primária.
- ◊ O mito do sentimento de vitimização da professora decorrente da condição feminina.
- ◊ O mito de que o salário feminino recebido no magistério era destinado a pequenos gastos e pouco significava para a família.

E Jane Almeida aponta o livro, já citado, de Heleieth Saffioti como uma das produções que termina por incorporar preconceitos contra as mulheres.

27 G. Louro, “Mulheres na sala de aula”, in M. Del Priore (org), *História das mulheres no Brasil*, 5. ed., São Paulo: Editora Unesp/Contexto, 2001.

28 E. Tambara, “Profissionalização, escola normal, feminização e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública – 1880/1935”, in A. Hypolito, J. Vieira & M. M. Garcia (orgs), *Trabalho docente: Formação e identidades*, Pelotas, Seiva, 2002.

processo de trabalho docente sofre modificações, com a ampliação da escolarização obrigatória, as reformas educacionais e a piora das condições de exercício do trabalho docente.

Pois bem: como a literatura sobre sindicalismo docente e o próprio movimento docente retratam essas questões? Em minha opinião, praticamente não retratam. Parece que as produções não despertaram ainda para o assunto, voltadas que estão, majoritariamente, a outros temas igualmente importantes, como reconstituir processos específicos de mobilização e de criação de organizações; e debater as relações entre sindicalismo e natureza e condições do trabalho docente.

Por outro lado, mesmo sendo necessário considerar o resultado das produções que tem por objeto a mulher trabalhadora em geral, a incomparabilidade da presença da mulher no mundo privado da produção e no setor público – ao qual pertence a maioria das/os trabalhadoras/es docentes – dificulta as análises; igualmente a esmagadora maioria das mulheres na docência faz com que elas estejam presentes em grande número nos sindicatos. Isso contribui para certa invisibilidade da discussão, pois o fato é usado como argumento para dizer que, aí, não há questões de gênero a serem discutidas. Em minhas pesquisas, este tipo de indagação – sobre questões de gênero –, em geral, é interpretada de forma reducionista, como conflitos de gênero entre professores e professoras.

Tais especificidades revelam que o gênero não está presente no sindicato docente? Não. Significa, simplesmente, que as relações de gênero, neste tipo de associação, manifestam-se de forma diferenciada das que se manifestam em outros sindicatos; e significa, também, que existe um amplo veio de análise a desenvolver. Antes de meus comentários finais a respeito, vou apresentar mais algumas informações resultantes de revisão bibliográfica.

Indiquei, no Quadro 1, informações coletadas no banco de teses da Capes. Utilizando, agora, a base de dados do projeto “Relações de gênero e sexualidades no campo da educação. Uma análise a partir da produção da Anped”,²⁹ que examinou 3.060 trabalhos publicados na página da Anped entre 2000 e 2006 (Reuniões 23^a à 29^a), encontrei um total de apenas *seis* trabalhos sobre os temas sindicalismo docente/ação coletiva³⁰ e gênero, juntando-se tanto os trabalhos que

29 M. O. V. Ferreira *et alii*, “Relações de gênero e sexualidades no campo da educação. Uma análise a partir da produção da Anped – delineamento quantitativo”, Pelotas, UFPel/CNPq, 2009, relatório de pesquisa.

30 Ampliei as palavras-chave para a busca tentando ser mais inclusiva e dar conta de outras formas de acesso à problemática, mas sem muita mudança nos resultados quantitativos.

usam gênero como ferramenta principal de análise como os que o usam como ferramenta secundária.³¹

O texto de Maria Therezinha Nunes³² foi apresentado no GT 02 – História da educação. Três outros textos foram apresentados no GT 03 – Movimentos sociais e educação.³³ O quinto texto³⁴ foi encontrado no GT 09 – Trabalho e educação – e o último³⁵ no GT 23 – Gênero, sexualidade e educação.

Os textos de Maria Therezinha Nunes e Isabel de Oliveira e Silva trazem interessantes, curiosas contribuições; a primeira no plano da análise de gênero em um movimento histórica e geograficamente situado, a greve mineira de professoras primárias em 1959, tentando demonstrar tentativas de controle do movimento por parte do “poder masculino” expresso no jornal *O Diário* e as resistências das professoras a essas tentativas. O texto de Isabel de Oliveira e Silva expressa a construção da ação coletiva das profissionais de creches comunitárias de Belo Horizonte, por meio da qual as mesmas procuram ver-se como uma categoria profissional e integrar o universo sindical.

-
- 31 Como ferramenta primária de análise, entendemos que o gênero tem valor semelhante a outras categorias, como classe e raça/etnia. Na condição de ferramenta secundária entendemos que houve, nas pesquisas, “incorporação de algum aspecto relativo a gênero, embora o objeto primeiro não seja esse ou essa variável tenha adquirido visibilidade somente no transcorrer do trabalho de campo” (M. O. V. Ferreira & G. H. L. Nunes, op. cit., pp. 4-5).
- 32 M. T. Nunes, “Consentimento ao poder masculino: A resistência possível das professoras”, in Reunião Anual da Anped, 26, 2003, Caxambu, *Anais*, (CD-ROM). Disponível em www.anped.org.br.
- 33 C. Vianna, “Professores e professoras: Identidades e ações coletivas em construção”, in Reunião Anual da Anped, 24, 2001, Caxambu, *Anais*. Disponível em www.anped.org.br; I. de O. e Silva, “Ação coletiva e identidade social: Um estudo sobre profissionais da educação infantil”, in Reunião Anual da Anped, 27, 2004, Caxambu, *Anais* (CD-ROM). Disponível em www.anped.org.br; M. O. V. Ferreira, “Trajetórias escolares e profissionais de professoras e professores militantes”, in Reunião Anual da Anped, 28, 2005, Caxambu, *Anais* (CD-ROM). Disponível em www.anped.org.br.
- 34 M. O. V. Ferreira, “Discutir educação é discutir trabalho docente: O trabalho docente segundo dirigentes da *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (Ctera)”, in Reunião Anual da Anped, 29, 2006, Caxambu, *Anais*, (CD-ROM). Disponível em www.anped.org.br.
- 35 M. O. V. Ferreira, “Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas do CPERS/Sindicato”, in Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), 27, 2004, Caxambu, *Anais*, São Paulo, Anped, 2004, CD-ROM. Disponível em www.anped.org.br.

O texto de Cláudia Vianna e os meus próprios não serão comentados aqui, pois nossas elaborações servirão de substrato à próxima seção.

Possibilidades: trajetórias de homens e mulheres sindicalistas e representações de gênero

Cláudia Vianna tem dedicado grande parte de sua produção à ação coletiva docente e gênero. Sua tese de doutorado, defendida e publicada em 1999, teve por propósito analisar o processo de crise da organização docente no estado de São Paulo, lançando a hipótese de que as questões de gênero poderiam conferir novos significados a esse fenômeno. A análise da autora aproxima-se de alguns raciocínios apresentados neste texto, com relação às características exigidas da militância sindical e do trabalho docente cotidiano, vividos de formas diferentes segundo o sexo do/da docente. Essas ideias orientam alguns de seus textos.

Com relação a publicações sobre gênero e sindicato, a autora possui um artigo no qual analisa a produção sobre ação coletiva docente no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990. A autora tenta verificar em que medida 47 dissertações e 7 teses sobre organização docente incorporam a discussão sobre a importância do gênero na constituição da militância. Ela encontrou apenas 7 estudos relacionando organização docente e gênero, e discute os motivos dessa ausência, lançando a seguinte hipótese:

A ideia de que é a quantidade de professores em movimentos grevistas ou na militância em associações e sindicatos que produz avanços no fazer pedagógico e na consciência política e/ou de classe da categoria conduz as análises e pouco se considera a contribuição que o exame de outras subordinações sociais, entre elas a de gênero, poderia trazer.³⁶

Assim, provavelmente estamos deixando de conhecer facetas importantes da situação do trabalho docente e da atuação sindical ao não dar relevância necessária às relações de gênero em nossas análises, mesmo quando reconhecemos nossos limites.³⁷ Consequentemente, Cláudia Vianna defende que

36 C. Vianna, “A produção acadêmica sobre organização docente: Ação coletiva e relações de gênero”, *Educação & Sociedade*, n. 77, Campinas, dez 2001, p. 109.

37 Dissertação recente (A. C. S. Notário, “Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista: Política educacional e resistência sindical”, São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, 2007, dissertação de mestrado em educação) afirma, como um dos seus principais objetivos, “fomentar a discussão sobre as mudanças significativas

a resposta às lacunas apontadas exige a ampliação do quadro teórico e, com ela, a incorporação da diversidade enquanto uma das chaves de compreensão da identidade coletiva docente.³⁸

Ao compartilhar dessa perspectiva, tenho estado preocupada em conhecer como professores e professoras sindicalistas vivenciam sua experiência profissional e sindical e que representações têm sobre as relações de gênero. Primeiramente me interessa conhecer a vida dos e das sindicalistas, orientada por uma série de teóricos ocupados em resgatar trajetórias (auto)biográficas como forma de renovar as metodologias de investigação em ciências sociais.³⁹ Para se compreender por que os professores agem da forma que agem em seu trabalho, é preciso saber como eles são e como e por que se tornaram docentes.

Além disso, se acreditamos na importância da gênese da docência para compreender sua situação atual, igualmente temos de admitir a relevância das relações de gênero na docência. Em outras palavras: quanto à docência, é impossível pensar sua história e desenvolvimento e as imagens que foram traçadas dela no transcorrer dos tempos, sem necessariamente compreendê-la a partir das interações entre gênero e classe social. E quando falamos em imagens, falamos em identidade e representação.

Portanto, preocupam-me os processos de (re)produção das relações de gênero nos próprios sindicatos docentes e a consideração do gênero à hora de situar as lutas sindicais, entre outras subordinações possíveis. Como já argumentei, o fato de a docência ser principalmente composta por mulheres marca as identidades docentes, as representações existentes sobre a mesma e as relações da categoria com seu principal

ocorridas no interior do trabalho docente” (p. 30). O trabalho utilizou a entrevista a dirigentes sindicais do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) como fonte de coleta de dados. No item intitulado “Perfil dos sujeitos da pesquisa” há o seguinte comentário: “Não encontramos nenhuma relação direta entre o gênero dos entrevistados e as posições políticas apresentadas, mas uma questão que salta aos olhos é a parca presença das mulheres nos postos de direção da entidade apesar da categoria ser composta na maioria por mulheres. Infelizmente, como em outras questões, não podemos, nos limites deste trabalho discutir este tema” (p. 30).

38 C. Vianna, “Professores e professoras: Identidades e ações coletivas em construção”, op. cit., p. 11.

39 Cf. Ph. Joutard, “História oral: Balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos”, in M. de M. Ferreira & J. Amado (orgs), *Usos & abusos da história oral*, 2. ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998; A. Nóvoa, “Os professores e as histórias da sua vida”, in A. Nóvoa (org), *Profissão professor*, 2. ed., Porto, Porto, 1995; G. Pineau, “As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial”, *Educação & Pesquisa*, Vol. 32, n. 2, São Paulo, maio-ago 2006.

empregador, o Estado. A compreensão da divisão e/ou segregação sexual do trabalho docente é um veio a descoberto nas análises sobre organização sindical docente.

Não obstante, em minhas pesquisas não tenho percebido uma atenção mais qualificada sobre os temas citados nas percepções de sindicalistas, sendo poucas as pessoas que tecem comentários a respeito. Em geral, tanto homens quanto mulheres dirigentes sindicais passam por cima das questões de gênero no sindicato e na educação como um todo. É como se essas questões fossem invisíveis, e quando elas são ativadas na memória das pessoas parecem causar certo desconforto.⁴⁰

Em relação à vivência da docência segundo o gênero, o uso da memória de sindicalistas tem permitido conhecer trajetórias de escolarização, profissionais e militantes, observando quais estratégias os e as docentes têm usado para superar ou manter sua posição social, e se elas diferem segundo o gênero.

Embora esse tipo de metodologia necessite de um prazo maior, ou de um grande número de casos para chegar-se a resultados razoáveis, a comparação com outros estudos sobre memória, docência gênero – e raça/etnia,⁴¹ tem indicado proximidade nas conclusões. Assim, pode-se dizer que as trajetórias educacionais de homens e mulheres, bem como sua chegada ao magistério, parecem ser distintas por gênero.⁴²

40 Cf. M. O. V. Ferreira, “Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas do CPERS/Sindicato”, in Reunião Anual da Anped, 27, 2004, Caxambu, *Anais*, (CD-ROM). Disponível em www.anped.org.br; idem, “Desconforto e invisibilidade: Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes”, *Educação em Revista*, n. 47, Belo Horizonte, jun 2008.

41 Cf., por exemplo, M. Carvalho, “Vozes masculinas numa profissão feminina: O que têm a dizer os professores”, *Estudos Feministas*, Vol. 6, n. 2, Florianópolis, 1998; D. B. Catani, B. Bueno & C. Sousa, “Os homens e o magistério; as vozes masculinas nas narrativas de formação”, in B. Bueno, D. B. Catani & C. Sousa (orgs), *A vida e o ofício dos professores; formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*, São Paulo, Escrituras, 1998; C. Sousa, D. Catani, M. C. Souza & B. Bueno, “Memória e autobiografia; Formação de mulheres e formação de professoras”, *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, São Paulo, mai-ago 1996; C. R. de Paula, “Trajetórias e narrativas de homens negros no magistério”, in I. Oliveira, P. Silva & R. Pinto, *Negro e educação: Escola, identidades, cultura e políticas públicas*, São Paulo, Ação Educativa/Anped, 2005; J. Silva, “Para não passar a vida na vassoura: Magistério, espaço de ascensão social, na representação de mulheres negras”, *Unopar Científica, Ciências Humanas e Educação*, Vol. 7, Londrina, jun 2006.

42 M. O. V. Ferreira, “Siempre el destino acaba llevándonos hacia donde tenemos que estar: Trayectorias escolares y profesionales de profesoras y profesores militantes”, in M. Feldfeber & D. Oliveira (comps), *Políticas educativas y trabajo docente; nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006; idem, “Trajetórias escolares e profissionais de professoras e professores militantes”, op. cit.

Isso é especialmente claro no significado da docência como opção profissional. É forte a representação de que o trabalho docente é “indicado para mulheres”. Por um lado, algumas narram a influência de membros de sua família na constituição dessa representação, sugerindo ser a alternativa mais adequada ao sexo feminino.⁴³ Já nas narrativas masculinas isso não transparece em nenhum momento. Aliás, vale a pena dizer que as mulheres aparentemente ingressam na docência mais cedo por conta de sua formação já em nível secundário de estudos (curso de magistério). A docência, para os homens, ocorre após passarem por outras experiências ocupacionais ou por falta de melhor alternativa. Muitas vezes significa um adiamento na consecução de alternativas; quando isso não se produz, pode acontecer a procura por cargos de comando na hierarquia educacional; ou na atividade sindical.

Um elemento igualmente relevante parece ser a forma como mulheres e homens constroem seus discursos para explicitar sua inserção nas atividades militantes. As mulheres parecem ter mais dificuldade de atribuir-se competências para a atuação política,⁴⁴ adjudicando às relações de amizade e companheirismo o motivo pelo qual assumiram a liderança sindical.⁴⁵ Seus discursos são mais tímidos, pormenorizados e entrecortados. Já os homens discursam de forma mais elaborada; a memória já parece ter sido reorganizada cronologicamente. Em suma, os homens parecem sentir-se mais seguros para falar a respeito de suas experiências políticas. Mesmo as mulheres sindicalistas guardam alguma dificuldade de mover-se com mais naturalidade no âmbito público. Talvez isso possa ser atribuído ao fato, também, de que os homens têm uma participação política – pública – maior, em outras organizações e/ou partidos políticos, e as experiências de militância das mulheres são mais restritas à sua participação no sindicato.

Destaca-se, também aqui, que as mulheres explicitam receber reforço, para militar, de membros de sua família, especialmente do sexo masculino: pais, maridos e filhos. No caso de seus genitores do sexo masculino, alguns deles pertenceram a partidos políticos.

43 Essa espécie de “predestinação”, chamada por Bourdieu de “causalidade do provável” (“Futuro de classe e causalidade do provável”, in M. A. Nogueira & A. Catani (orgs), *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*, 2. ed., Petrópolis, Vozes, 1999), aparece como uma escolha livre quando, na verdade, para cada grupo social há um elenco possível de alternativas.

44 P. Bourdieu, “A dominação masculina”, *Educação & Realidade*, Vol. 20, n. 2, Porto Alegre, jul-dez 1995.

45 P. Giuliani, “Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira”, in M. Del Priore (org), *História das mulheres no Brasil*, 5. ed., São Paulo: Editora Unesp/Contexto, 2001.

A influência dos genitores masculinos também é bastante significativa em termos do uso da educação como estratégia de reprodução social, perspectiva desenvolvida por Bourdieu em seus trabalhos.⁴⁶ A importância daqueles no apoio aos estudos foi relatada por vários sujeitos, mais ainda no caso das mulheres, e mesmo quando não era a docência o curso indicado.

À guisa de conclusão

Com as ideias apresentadas, gostaria de acentuar a relevância da inclusão da categoria gênero para se compreender vários dos fenômenos que podem ser observados no campo do sindicalismo docente. Alguns aspectos são menos ligados ao trabalho docente – por exemplo, as relações de gênero na constituição de sujeitos militantes, que pode iluminar se há diferenças e quais seriam os significados que homens e mulheres dão à participação sindical. O fato de que muito mais homens se filiem e participem das direções das entidades, em comparação com sua presença na base do movimento, ou que ocupem cargos de maior poder político, tem sido citado em vários estudos, mas mereceria maior aprofundamento.⁴⁷ Mereceria mesmo dados estatísticos comprobatórios da asserção.⁴⁸

46 “O pai é o lugar e o instrumento de um ‘projeto’ (conatus) que, estando inscrito em suas disposições herdadas, é transmitido inconscientemente, em e por sua maneira de ser, e também, explicitamente, por ações educativas orientadas para a perpetuação da linhagem”. P. Bourdieu, “As contradições da herança”, in P. Bourdieu (coord), *A miséria do mundo*, Petrópolis: Vozes, 1997, p. 588.

47 Cf. A. Amado & S. Checa, *Participación sindical femenina en Argentina; sindicato docente un estudio de casos*, Buenos Aires, Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (Ilet), 1990, mimeo; C. Vianna, *Os nós do “nós”. Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*, São Paulo, Xamã, 1999; M. O. V. Ferreira, “Mulheres e homens em sindicato docente: Um estudo de caso”, op. cit.; A. C. S. Notário, op. cit.

48 Uma curiosidade a respeito: em investigação sobre a condição docente realizada no Brasil, na Argentina, no Uruguai e no Peru, com dados colhidos entre 2000 e 2002, Emilio Tenti Fanfani (*La condición docente; análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, p. 222) indica que a participação feminina no sindicato docente é maior no caso do Brasil. As brasileiras alegam participar habitualmente das associações em porcentagem maior à de suas colegas dos demais países; e alegam em porcentagem menor nunca participar das referidas associações. Os números são, respectivamente, 14,9% e 49,1%. No caso dos professores brasileiros, esses números correspondem a 16,5% e 39,4%.

Outros fenômenos, no entanto, são totalmente ligados a uma mais clara interpretação da situação do trabalho docente, pois a representação dominante a respeito do menor *status* desta ocupação reside na consideração de que ele é um trabalho “de mulher”. Tal representação tem de ser desmistificada por meio do uso da categoria gênero, que nos permite compreender mais profundamente as relações de poder presentes na divisão sexual do trabalho. Isso deveria se tornar objeto de investigação e de atuação das organizações docentes, sob pena de não se compreender adequadamente que a fabricação de identidades é um artifício de regulação do trabalho docente.⁴⁹

Neste artigo, tentei defender que as condições materiais e o universo simbólico que permeiam as relações de gênero no mundo do trabalho devem fazer parte das preocupações da pesquisa sobre sindicatos docentes (bem como dos ativistas sindicais). E isso porque elas se encontram totalmente imbricadas; na teoria de Bourdieu,⁵⁰ a dominação masculina não se dá por escolhas conscientes, mas por disposições inculcadas. Daí porque considero tão importante o campo da análise das representações de gênero de mulheres e homens sindicalistas.

O que é material e o que é simbólico, o que seria próprio de gênero, da cultura e da economia em vivências de mulheres e homens em cenários e histórias dadas e se fazendo?

pergunta-se Mary Castro,⁵¹ ecoando as palavras de Elisabeth Souza-Lobo escritas em 1983:

Os motivos para a ausência das operárias no movimento operário e sindical estão nas suas casas e na sede dos sindicatos e nas cabeças dos operários e operárias. Isso não significa dizer que as circunstâncias materiais sob as quais vivem as trabalhadoras não tenham nada a ver com sua disposição ou relutância em participar da luta sindical. Como uma operária já disse: “Isso fica mexendo com minha cabeça, mas eu só consigo pensar com meu estômago”.⁵²



49 M. Lawn, “Os professores e a fabricação de identidades”, *Currículo Sem Fronteiras*, Vol. 1, n. 2, jul-dez 2001.

50 P. Bourdieu, “A dominação masculina”, op. cit.

51 M. Castro, “Trabalho, gênero, raça: Quais os desafios políticos?”, in M. I. B. da Rocha (org), *Trabalho e gênero: Mudanças, permanências e desafios*, São Paulo, Editora 34, 2000, p. 375.

52 E. Souza-Lobo, op. cit., p. 139.

Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar¹

Amarílio Ferreira Jr.²

Introdução

Este capítulo tem com objetivo explicar as relações políticas que se estabeleceram entre o movimento de professores de 1º e 2º graus e as organizações de esquerda a partir da segunda metade da década de 1970, ou seja, como a categoria social dos professores foi influenciada politicamente pelas tendências de esquerda que sobreviveram à repressão policial desencadeada pela ditadura militar após a edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em dezembro de 1968. Fruto das reformas educacionais produzidas em 1968 e 1971, o professorado das escolas públicas estaduais chegou ao final dos anos 1970 submetido à política de arrocho salarial imposta pelo modelo econômico implantado pelo governo do general-presidente Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967). Composta, aproximadamente de 1 milhão de membros, a categoria social³ dos professores públicos de 1º

-
- 1 Este texto é uma versão modificada do terceiro capítulo da minha tese de doutorado, intitulada “Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros”, que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP), em 1989.
 - 2 Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
 - 3 O conceito de categoria social tem em N. Poulantzas (“As classes sociais”, *Estudos Cebrap*, São Paulo, Ano 3, jan 1973, pp. 25-26) a seguinte definição: “Chama-se, com efeito, de categorias sociais conjuntos de agentes, cujo papel social principal consiste

e 2º grau passou então a protagonizar grandes mobilizações de massa em defesa de melhores condições de vida e de trabalho após a primeira das greves operárias do ABC paulista, em 1978. Desde o início, as manifestações associativistas do professorado contaram com a participação orgânica das tendências de esquerda que se reorganizaram depois da derrota da luta armada contra a ditadura militar. Assim, podemos afirmar que o movimento de professores foi influenciado no processo de reconstrução de suas entidades representativas e, ao mesmo tempo, dirigido pelas concepções que os partidos de esquerda tinham da modernização acelerada e autoritária que o capitalismo brasileiro sofreu durante a vigência da ditadura militar.

Neste sentido, o capitalismo brasileiro assistiu, nos anos 1970, à manifestação de dois fenômenos socioeconômicos interligados: a modernização acelerada das relações de produção da vida material, de um lado; e, de outro, a ampliação na disposição orgânica das classes médias. Essas transformações geraram uma segmentação muito mais complexa do conjunto das classes médias no âmbito da composição geral da estrutura de classe da sociedade brasileira de então. Portanto, a nova morfologia social das classes médias estava determinada, em última instância, pelas relações sociais de produção engendradas por um capitalismo urbano-industrial moderno.

Além disso, no contexto das sociedades capitalistas desenvolvidas, as classes médias se constituem sempre em alvo da atenção principal dos objetivos estratégicos de todas as grandes questões econômicas, políticas e culturais geradas pelas sociedades de massas. A extrema volatilidade de suas preferências é a causa inicial da aparente inconstância e contradição de suas atitudes e decisões, isto é, obriga os dois mais importantes protagonistas da sociedade capitalista – a burguesia e o proletariado – a colocar o mundo ideológico e político das classes médias num lugar

no funcionamento dos aparatos de Estados e da ideologia. Tal é o caso, por exemplo, da ‘burocracia’ administrativa, de que fazem parte grupos de funcionários do Estado. Tal é igualmente o caso do grupo que se designa comumente com o termo ‘intelectuais’, e que tem como papel social principal o funcionamento da ideologia. De fato, as categorias sociais não têm uma adscrição de classe única, mas seus membros pertencem em geral a classes sociais diversas. [...] Estas categorias sociais têm, pois, uma adscrição de classe e não constituem, em si mesmas, classes; não desempenham um papel próprio e específico na produção. [...] as categorias sociais, por causa de sua relação com os aparatos de Estados e com a ideologia, podem apresentar amiúde uma unidade própria, em que pese pertencerem a classes diversas. E, além do mais, podem apresentar, em seu funcionamento político, uma autonomia relativa com respeito às classes a que seus membros pertencem”.

de destaque em seus projetos societários antagônicos. Ainda mais quando se registra que a intelectualidade científica e cultural tem aumentado a sua importância numérica no conjunto da população economicamente ativa.⁴ Por conseguinte, em decorrência dessa escolaridade e inserção nos setores nevrálgicos das atividades econômicas, as classes médias ocupam espaços importantes nas instituições fundamentais da superestrutura societária. O pensador italiano Antonio Gramsci considerou que a escola e a Igreja são as duas maiores instituições culturais de qualquer país ocidental, e por isso elas concentram o maior número de intelectuais ligados aos mundos do conhecimento e da cultura. Mas ele também ponderou que:

[...] em todos os países, ainda que em graus diversos, existe uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais, inclusive os mais numerosos e mais próximos à periferia nacional, como os professores e os padres.⁵

Podemos considerar, portanto, o professorado público de 1º e 2º graus também como uma das categorias profissionais constitutivas da intelectualidade, pois ele se encontra inserido no quadro geral da nova anatomia das classes médias engendradas pela modernização autoritária do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar. O sociólogo Wright Mills, tentando conceituar a posição social da categoria dos professores no interior das classes médias, observou que: “os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais”.⁶

Assim, a materialização deste fenômeno que corresponde ao crescimento das classes médias encerra em si mesmo uma contradição socioeconômica, gerada com base nas próprias relações capitalistas de produção. Ou seja, ao mesmo tempo em que a modernização da sociedade capitalista necessita do concurso dessas novas frações das classes médias, a sua lógica de crescimento econômico tende a confir-

4 Acontecimento que também tem se manifestado na sociedade brasileira. Estudo realizado na década de 1970 já revela que: “de 1960 a 1969, o Brasil formou cerca de 250 mil profissionais; de 1970 a 1973, em apenas quatro anos, graduaram-se quase 320 mil; e de 1974 a 1977 poderemos chegar até 700 mil formandos, o que dá bem a ideia do crescimento registrado e suas possíveis consequências” (“Profissionais de nível superior – necessidade de redistribuição espacial”, *Conjuntura Econômica*, Rio de Janeiro, Vol. 29, n. 3, mar 1975, p. 55).

5 A. Gramsci. *Concepção dialética da história*, 6. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986, p. 29.

6 Wright Mills, *A nova classe média*, 3. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1979, p. 147.

mar a tendência histórica de achatamento da massa salarial que remunera essa mesma força de trabalho não vinculada diretamente às riquezas materiais. Maria Helena Moreira Alves, referindo-se à situação da massa salarial dos trabalhadores brasileiros do início dos anos 1980, constatou que:

Em 1980, 12,5% da população economicamente ativa recebiam um salário equivalente à metade ou menos do salário mínimo; e 31,1% ganhavam entre um e dois salários mínimos. As classes médias eram constituídas pelos trabalhadores que recebiam entre dois e cinco salários mínimos (23,6%); entre cinco e dez (7,2%), entre dez e vinte salários mínimos (3,2%). Apenas 1,6% dos assalariados brasileiros ganhavam mais que o equivalente a vinte salários mínimos em 1980.⁷

Para fazer frente ao processo de proletarização a que estavam submetidas no âmbito das relações capitalistas de produção, essas novas categorias profissionais das classes médias incorporaram a tradição clássica da classe operária fabril, isto é, de se organizarem em sindicatos para defenderem os seus interesses econômicos imediatos. Assim, após a greve dos metalúrgicos de 1978, o movimento sindical dos trabalhadores vinculados socialmente às classes médias emergiu como força relevante no cenário político nacional, como ficou evidente no seguinte estudo:

Considerando-se a nova classe média, um primeiro aspecto que chama atenção diz respeito ao crescimento contínuo do número de profissionais liberais sindicalizados entre 1960 e 1970, passando de 40.491 para 147.307. Essa expansão representa um dos mais altos índices (363) entre todas as categorias naquele período, situando-se em nível semelhante ao dos sindicalizados no setor industrial (362), seguindo-se apenas ao dos empregados na educação e cultura (489), comércio (427) e comunicações e publicidade (399). [...] A este aumento de capacidade organizacional correspondeu uma intensificação da atuação destes segmentos de classe média, o que transparece na evolução da atividade grevista em anos recentes. [...] Um levantamento seletivo das principais greves em categorias ocupacionais de classe média ocorridas entre 1979 e 1983 revela um total de 54 greves. [...] O movimento de professores primários e universitários foi responsável pela maioria das greves (37%), seguido pelo de médicos e residentes (30%), cabendo aos funcionários públicos 15% do total.⁸

7 M. H. Moreira Alves, *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*, 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1985, p. 292.

8 A. Camargo & E. Diniz (orgs), *Continuidade e mudança no Brasil da nova república*, São Paulo/Rio de Janeiro, Vértice/Iuperj, 1989, pp. 40-41.

Portanto, foi na ocorrência dessas circunstâncias que se deram as primeiras manifestações massivas da luta sindical da categoria profissional dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus de todo o país. Em outras palavras: a luta sindical dos professores estaduais, organizada por meio do movimento de professores, só se constituiu num fenômeno da realidade socioeconômica da sociedade brasileira após o desenvolvimento autoritário das relações capitalistas de produção durante as décadas de 1960 e 1970. E, por consequência, do próprio crescimento orgânico – de forma extremamente complexa e diversificada – das classes médias na estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea.

Desse modo, o professorado dos sistemas estaduais de ensino básico, pelo seu contingente quantitativo e capacidade de organização e de mobilização sindical, acabou por se transformar numa das mais importantes categorias do universo social formativo das classes médias.

As organizações de esquerda e o movimento de professores

A partir de 1976, surgiram as primeiras manifestações do novo fenômeno que caracterizaria o movimento sindical do magistério nacional. Processou-se, no estado de São Paulo, a organização de duas tendências políticas da categoria dos professores da escola pública de 1º e 2º graus: o Movimento pela União de Professores e o Movimento de Oposição Aberto de Professores. A segunda era uma dissidência da primeira. Ambas, depois da greve de 1978, articulavam-se na Comissão Pró-Entidade Única para fazer oposição sindical à Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, ao Centro do Professorado Paulista e ao Sindicato dos Professores de São Paulo. Sobre a origem da criação destas tendências políticas, o professor Gumercindo Milhomem Neto, ex-presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (1981-1986), afirmou que:

O MUP [Movimento pela União dos Professores] foi formado por pessoas que tinham vindo do movimento estudantil. Uma vez acabada a universidade, procuravam espaço de atuação. A maior parte ingressou em escolas particulares. Suas primeiras reuniões aconteceram no prédio da PUC. Depois passaram a fazê-las no COE [Centro de Orientação Estudantil], uma escola onde eu lecionava, juntamente com o Paulo Frateschi. Nessa escola foram impressos alguns de seus boletins. Os princípios do MUP eram ligados à política geral. Um deles era lutar por “liberdades democráticas”. Algumas pessoas que não eram do núcleo original, achavam que não se deveria ter esse tipo de definição política e sim que deveríamos juntar professores para lutar por interesses específicos.

Paulo e eu acreditávamos que a palavra de ordem “liberdades democráticas” era genérica e não serviria à luta dos trabalhadores. Defendíamos “liberdade de manifestação e organização”. O grupo rachou-se, surgindo o Moap [Movimento de Oposição Aberta dos Professores].⁹

Para o professor Ronaldo Nicolai, ex-diretor da Apeoesp (1983-1984), o Moap defendia uma política mais ampla, cujo núcleo irradiador era a escola:

O pessoal do interior era mais identificado com o Moap, porque sempre foi mais conservador. [...] Para mim, os professores do interior tinham mais o pé no chão, tinham mais a realidade da escola. O pessoal do interior, em geral, dava aula na mesma escola por mais tempo, então eram aqueles professores mais típicos. [...] Nós, do interior, identificávamo-nos mais com o Moap. O MUP era mais avançado, jogava o movimento para frente, mas, para falar a verdade, muito mais para a frente do que tínhamos condições de assimilar. Esses dois grupos já dão a característica principal do movimento: a divisão. Por incrível que pareça, íamos lá, meia dúzia, uns três ou quatro e já havia duas correntes.¹⁰

A existência de duas tendências políticas, atuando como vanguarda do movimento de professores estava vinculada à influência que os partidos de esquerda exerciam, apesar da repressão política do regime militar, em determinados setores sociais das classes trabalhadoras. O MUP e o Moap tinham entre os seus militantes professores pertencentes a diferentes organizações políticas, como mostra o Quadro 1.

A divisão entre o MUP e o Moap estava diretamente relacionada com a estratégia política que cada um desses partidos tinha adotado na luta contra o regime militar. O professor Júlio Turra, militante do MUP e um dos fundadores da Organização Socialista Internacionalista, relatou que as divergências se acentuaram a partir de 1977:

[...] um grupo dentro do MUP, os trotskistas da OSI, adotaram uma linha segundo a qual o MUP deveria ser uma tendência e não um movimento amplo como fora na sua origem. Os demais grupos romperam com essa orientação e formaram o Moap. O MUP passou a ser um braço sindical de intervenção de *O Trabalho* [nome do jornal editado pela OSI] no movimento, enquanto o Moap reuniu os outros agrupamentos que mantiveram certa unidade. Nós, do MUP, defendíamos uma linha de construção de sindicatos livres e muitas vezes traduzíamos essa política como uma espécie de alergia a qualquer relação da Apeoesp com o governo estadual.¹¹

9 O. Joia et alii, *Apeoesp dez anos – 1978/1988*, São Paulo, Cedi, 1993, p. 26.

10 Idem, p. 26.

11 Ibidem, p. 25.

No final da década de 1970, os três partidos que exerciam maior influência no movimento de professores de 1º e 2º graus, a Organização Socialista Internacionalista, a Convergência Socialista e o Movimento de Emancipação do Proletariado, mantinham entre si uma dissensão quanto à questão da estratégia política de enfrentamento ao regime militar. De um lado, a aliança trotskista, formada pela Organização Socialista Internacionalista e a Convergência Socialista, que defendia, entre outras bandeiras, a imediata convocação de uma assembleia nacional constituinte precedida pela irrestrita liberdade de organização partidária.¹² Um dos desdobramentos táticos dessa política, assumido pela Liberdade e Luta, braço estudantil da Organização Socialista Internacionalista, era a defesa do voto nulo nas eleições parlamentares de 1978. A Liberdade e Luta brandia a seguinte palavra de ordem: “em 15 de novembro, Voto Nulo! *Nem Arena, nem MDB!*”¹³ A tendência estudantil da Organização Socialista Internacionalista defendia que nenhum dos dois partidos políticos

Quadro 1
Tendências políticas presentes
na formação do movimento
sindical dos docentes de 1º e 2º graus

Partido	Origens
Organização Socialista Internacionalista (Liberdade e Luta).	Dissidência do Partido Operário Revolucionário (trotskista). Fundação: 1976.
Convergência Socialista.	Dissidência do Partido Operário Revolucionário (trotskista). Fundação: 1977.
Movimento de Emancipação do Proletariado.	Dissidência da Organização Revolucionária – Política Operária. Fundação: 1976.
Organização Revolucionária – Política Operária.	Mocidade Trabalhista de Minas Gerais; Liga Socialista de São Paulo (simpatizantes de Rosa Luxemburgo); Trotskista e dissidentes do Partido Comunista Brasileiro. Fundação: 1961.
Ação Popular Marxista-Leninista.	Juventude Universitária Católica. Fundação: 1962.
Organização Revolucionária Marxista – Democracia Socialista.	Tendências Socialistas do Movimento Democrático Brasileiro, Partido Operário Comunista e Organização Revolucionária dos Trabalhadores Fundação: 1982.
Movimento Revolucionário 8 de Outubro.	Dissidência da Guanabara do Partido Comunista Brasileiro Fundação: 1966.
Partido Comunista Brasileiro.	Seção Brasileira da Internacional Comunista. Fundação: 1922.
Partido Comunista do Brasil.	Dissidência do Partido Comunista Brasileiro. Fundação: 1962.

Fonte: Dom Paulo Evaristo Arns (prefaciador). Brasil: Nunca mais. Um relato para a história, 11. ed., Petrópolis, Vozes, 1985, p. 89; Antonio Ozai da Silva, História das tendências no Brasil, 2. ed., São Paulo, DAG Gráfica e Editorial, s/d, pp. 191-192.

12 E. Carone, *Movimento operário no Brasil (1964-1984)*, São Paulo, Difel, 1984, p. 191.

13 Idem, p. 206.

criados pelo Ato Institucional n. 2 (1965), portanto pelo regime militar, representava os interesses dos trabalhadores. Para defendê-los, era necessário criar um partido político que os organizasse e dirigisse as suas lutas: esse partido só poderia ser um partido operário.¹⁴ Os trotskistas, portanto, defendiam que o MUP deveria assumir o programa do partido sem qualquer tipo de mediação política.

Já para o professor Gumercindo Milhomem Neto, um dos militantes do Movimento de Emancipação do Proletariado, a luta sindical dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus passava pela adoção de outro tipo de estratégia política. Ele defendia a seguinte posição:

[...] em primeiro lugar, que não existia um movimento de professores onde se pudesse fazer esse disputa política (então aquela disputa era uma coisa que estava no abstrato, ou então, entre aquelas dezenas de pessoas que se reuniam ali) e, portanto, não tinha sentido fazer este tipo de definição. A gente entendia que não existia um movimento que comportasse tendências políticas no seu interior; tratava-se ainda de criar esse movimento. E em segundo lugar, que o movimento deveria se definir não por uma plataforma política acabada, mas por alguns pontos de unidade. Então, a gente tinha certeza de que um movimento de oposição de professores deveria lutar contra a política salarial-econômica do governo.¹⁵

O Moap definiu a sua atuação no movimento de professores por meio de uma carta de princípios intitulada “Pontos de unidade”. Entre os pontos programáticos propostos estavam os que se seguem: lutar contra a política salarial do governo e por aumentos salariais acima do custo de vida; lutar contra a política do governo para o ensino – pelo ensino público e gratuito; lutar pela participação, com caráter decisório, do conjunto dos professores, funcionários e alunos em todas as atividades da escola; lutar por um sindicato autônomo e combativo, isto é, desatrelado do Estado; lutar pela unificação de nossa representação sindical e sua completa independência com relação ao Estado; lutar contra a lei antigreve, Decreto-Lei n. 477 e o conjunto de instrumentos repressivos; lutar pela liberdade de organização e manifestação etc.¹⁶

Não obstante as divergências políticas, a primeira ação conjunta das duas tendências político-partidárias foi a realização de uma assembleia da categoria, que

14 E. Carone, op. cit., p. 205.

15 M. L. S. Ribeiro, *A formação política do professor de 1º e 2º graus*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, pp. 96-97.

16 Movimento de Oposição Aberto de Professores, “Pela organização livre e independente dos professores”, jul 1979. *Documento: B. 79 AO. J.*

aconteceu à revelia da diretoria da Apeoesp. A assembleia efetuada na escola Caetano de Campos, no início do ano letivo de 1977, revelou a capacidade política que ambos os grupos de oposição tinham em mobilizar os professores da rede estadual de ensino. Além de significar o primeiro enfrentamento com a diretoria da Apeoesp, a oposição conseguiu entregar para o secretário estadual de educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, um documento, cuja principal questão era o estatuto do magistério que o governo ainda não havia enviado à Assembleia Legislativa, acompanhado de um abaixo-assinado com 1.100 assinaturas.¹⁷ O professor Gumerindo Milhomem Neto, referindo-se àquele episódio, comentou:

Houve briga no plenário, porque Rubens Bernardo, então presidente da entidade, queria que todos se identificassem antes de falar. Naquela circunstância, a identificação amedrontava as pessoas. Suspeitava-se da presença de policiais no local, presença do Dops. A questão da segurança era muito importante, porque a repressão política era brutal, violenta; havia tortura e tínhamos algum tipo de contato com a ação política semilegal ou mesmo clandestina. Na assembleia, Paulo Frateschi ficou na mesa, juntamente com o Chico de Tatuí que, na época, era de Osasco. Acabaram dirigindo os trabalhos, já que a diretoria não possuía nenhuma experiência de como fazê-lo.¹⁸

A assembleia da Caetano de Campos discutiu várias questões que afligiam a categoria dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus em São Paulo naquele momento: a situação dos professores regidos pela CLT; a política de reajuste salarial do governo; os cortes nas verbas destinadas à educação; o ensino pago; e o Estatuto do Magistério. Além disso, deliberou-se, também, a redação de uma carta aberta à população e a transformação da própria assembleia numa comissão aberta para encaminhar e divulgar as reivindicações discutidas.¹⁹

Assim, para o Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP), a Convergência Socialista (CS) e a Liberdade e Luta (Libelu), as três principais tendências político-sindicaís que detinham o poder de direção na Apeoesp, a luta por melhores condições de vida e trabalho da categoria dos professores públicos de 1º e 2º graus, como parte integrante da melhoria da qualidade de ensino da escola pública, extrapolava o âmbito da política educacional estadual. Para elas, a luta tinha uma dimensão nacional, portanto, estava diretamente vinculada ao próprio modelo de desenvolvimento capitalista engendrado pela ditadura militar.

17 O. Joia *et alii*, op. cit., p. 28.

18 Idem, p. 28.

19 Ibidem, p. 28.

Seguindo a tradição dos dois principais líderes teóricos dos bolchevistas – Lênin²⁰ e Trotsky²¹ – essas tendências político-sindicais passaram a defender a necessidade da organização de uma entidade associativista nacional que dirigisse a luta por melhores condições de vida e trabalho da categoria profissional dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus. A defesa em favor da estrutura sindical de caráter nacional, assumida pelos três partidos, tinha o seguinte tom:

a. O MEP argumentava que:

“Logo devemos ter, como posição política, que construir hoje a Central Única dos Trabalhadores em Educação (Cute) é implementar manifestações políticas nacionais que abranjam as bases [...] do professorado. Colocando como orientação:

- ◇ lançar forças na construção de entidades estaduais de massa, e na conquista de entidades sindicais, como também na consolidação da organização democrática da categoria; em todos os estados e especialmente naqueles em que tais condições mínimas não tenham ocorrido;
- ◇ organizar campanhas e lutas de âmbito nacional que, respeitando as especificidades de cada estado, venham a servir como fator de unificação [...] do movimento [...];
- ◇ propor a organização de uma comissão executiva nacional, que se encarregará por meio de um instrumento (boletim, jornal etc.) de orientar os passos que deverão ser seguidos para o sucesso das campanhas nacionais”.²²

b. A Convergência Socialista (CS) apresentava a seguinte ilação:

“Os professores estão entre os setores que mais se enfrentaram com a drástica política salarial do governo. [...] A luta agora é mais gigantesca ainda, construir uma entidade nacional que unifique todas as lutas. Após enfrentar

20 Em 1906, Lênin (*Sobre os sindicatos*, São Paulo, Editorial Livramento, 1979, p. 190), no projeto de resolução para o Congresso de Unificação do POSDR [Partido Operário Social Democrata Russo], escreveu: “[...] os sindicatos de base ampla, como indica a experiência de todos os países capitalistas, são a organização mais adequada da classe operária tendo em vista a luta econômica”.

21 Ao analisar o papel dos sindicatos numa época de transição, Trotsky (*Escritos sobre sindicatos*, São Paulo, Kairós, 1978, p. 89) afirmou: “Os bolcheviques leninistas estão na primeira fila em todo tipo de luta, inclusive quando se refere aos mais modestos interesses materiais ou direitos democráticos da classe operária”.

22 Movimento de Emancipação do Proletariado, “Avançar a luta dos professores no país. Sindical e politicamente nossas diretrizes”. *Documento: B. 80 AO. J.*, p. 6.

o governo em várias greves, algumas de longa duração, os professores se preparam para conquistar sua entidade nacional, que vai permitir novas lutas e novas vitórias. Esta entidade deve nascer ligada às mobilizações. Depois de ir à greve no Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Minas Gerais, Paraná, Goiás, e em praticamente todo o país, e de importantes mobilizações em outras cidades, como Manaus, o professorado se volta para a sua organização e para a condução de lutas específicas. [...] Esta entidade tem que ser realmente democrática e representar todos os professores: ser desvinculada do aparelho estatal, ter uma direção eleita diretamente por toda a categoria”.²³

c. A Liberdade e Luta (Libelu) altercava que:

“Nós aprendemos em nossas lutas que a unidade se realiza no combate, nas greves, nas manifestações, no trabalho árduo do dia a dia em nossas entidades e locais de trabalho. Lutamos pela unidade e continuaremos a lutar até construirmos uma entidade que seja capaz de, nacionalmente, organizar e centralizar nossas lutas em torno de nossas reivindicações. Nós necessitamos de uma entidade nacional massiva, uma entidade que não divida o professorado, que não seja aliada do governo e, sobretudo, uma entidade em que nós professores possamos democraticamente decidir os rumos de nosso movimento. No II ENP [Encontro Nacional de Professores] foi criada a Comissão Executiva Nacional, composta por representantes estaduais e das entidades que estão trabalhando no sentido de unificar nossas lutas, organizando o Congresso Nacional de Profissionais da Educação. Esta comissão, ao encaminhar as resoluções do Encontro Nacional, tem procurado estar presente em todas as lutas estaduais que se desenvolvem este semestre levando, não apenas apoio dos demais estados, mas também propostas de unificação das lutas”.²⁴

A tática adotada pelos partidos de esquerda – que defendiam a criação de uma estrutura sindical nacional como estratégia de unificação do movimento de professores – foi a organização dos fóruns nacionais de discussões sobre a luta sindical do movimento de professores. Ocorreram dois encontros nacionais de professores: o

23 *Jornal Convergência Socialista*, “Rumo à entidade nacional”, São Paulo, 1-15 jul 1980. Caderno 1. p. 10.

24 E. Reis *et alii*, “Aos professores brasileiros: Por uma entidade nacional de luta”. *Documento: B. 80. AO. J.*, p. 2.

primeiro, na cidade de São Paulo (julho de 1979), o outro em Belo Horizonte (março de 1980).²⁵ O I Encontro Nacional de Professores “contou com a presença de professores, oposições e entidades de 13 estados”.²⁶ O seu boletim n. 1 justificou o acontecimento assim:

O movimento de professores, iniciado com base em reivindicações de melhores salários e melhores condições de trabalho, extrapolou, no processo da luta, os próprios limites iniciais colocados pela categoria, levando-a a um crescimento político resultante do confronto direto com a política do arrocho salarial, com o atrelamento e consequente impotência do parlamento e das entidades sindicais etc. Muitos são os pontos comuns existentes nos processos de luta desenvolvidos em cada estado: as reivindicações básicas, a postura governamental, as dificuldades impostas, os saldos organizativos conquistados, o avanço na consciência política da categoria, e as formas de luta utilizadas. [...] reiniciaram-se os contatos entre os diversos estados resultando em reuniões ocorridas em fevereiro, abril e maio em São Paulo e a última (7 de junho) no Rio de Janeiro, que culminaram na proposta de um Encontro Nacional de Professores nos dias 28 e 29 de julho em São Paulo. Por que um encontro já? Porque há a necessidade de já no começo do próximo semestre, sistematizar as experiências vividas nos estados, consolidar as vitórias obtidas e unificar, até onde possível, as lutas que se avizinham.²⁷

O encontro de Belo Horizonte deliberou pela unificação nacional do movimento de professores, com base numa plataforma que dava organicidade à luta sindical. O primeiro ponto era composto pelas reivindicações econômico-corporativas: “apresentadoria aos 25 anos de serviço; estabilidade no emprego; reajuste semestral e sustentação e fortalecimento das entidades”.²⁸

Os outros dois lançavam as bases para a fundação da futura entidade nacional de professores:

1. foi criada uma Comissão Executiva Nacional, cujos membros eram diretores da Apeoesp, da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro, Associação dos Profissionais do

25 B. Carlini *et alii*, “Congresso Nacional dos Profissionais de Educação”. *Documento: B. 80. AO. J.*, p. 2.

26 Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, “Comissão Organizadora do II ENP”. *Documento: A. 79. AO. J.*

27 Boletim n. 1 do I Encontro Nacional de Professores. *Documento: B. 79. AO. J.*

28 Bia Carlini *et alii*, op. cit., p. 5.

- Ensino Oficial de Pernambuco, Associação de Professores do Estado do Pará, União dos Professores do Espírito Santo e Centro dos Professores de Goiás; e
2. determinava-se a convocação de um Congresso Nacional dos Profissionais em Educação para julho de 1980.²⁹

O I Congresso Nacional de Profissionais de Educação, que foi realizado na cidade de São Paulo, contou com mais de 800 professores.³⁰ Análogo ao que ocorreu nos dois encontros nacionais de professores, a tônica das discussões do congresso, acontecido no Teatro Paulo Eiró,³¹ em Santo Amaro, girou em torno das seguintes questões: Qual o melhor caminho para a unificação da luta sindical dos professores? Construir uma nova entidade nacional ou democratizar a Confederação de Professores do Brasil? As respostas às perguntas formuladas dividiram o congresso. O jornal *Movimento* noticiou que havia três posições distintas:

As posições defendidas durante o I Congresso, em relação à entidade nacional, giraram em torno de três eixos. O primeiro deles com proposta defendida por Hermes Zaneti, presidente da CPB, e por dirigentes de entidades do Rio Grande do Sul e Paraná, era de que não fosse criada outra entidade e, sim, fortalecida a CPB. Outra corrente defendia a criação de uma entidade independente, no começo do próximo ano, de modo a permitir maior debate e preparação dos professores. E uma terceira queria que o plenário do I Congresso já aprovasse os estatutos e a forma de eleição da diretoria.³²

A terceira posição era defendida pelos trotskistas da CS e da OSI. Para eles, a entidade presidida pelo professor Hermes Zaneti tinha um “caráter burocrático, sem vínculo com as bases”.³³ A proposta de fazer da Confederação de Professores do Brasil a entidade nacional dos professores também encontrava oposição sistemática do MEP, que defendia a segunda posição. A tendência político-sindical na qual militava o professor Gumerindo Milhomem Neto entendia que:

29 G. Milhomem Neto *et alii*, “Construção da entidade nacional dos trabalhadores na educação”, 02. *Documento: A. 80. AO. J.*

30 *Folha de S. Paulo*, “Docentes aprovam a criação de nova entidade nacional”, São Paulo, 18 jul 1980.

31 *Folha de S. Paulo*, “Magistério procura a unificação das lutas”, São Paulo, 14 jul 1980.

32 *Movimento*, “Luta por uma nova entidade nacional”, São Paulo, 28 jul - 3 ago 1980.

33 W. Poletto, “Congresso nacional dos profissionais de educação”. *Documento: B. 80. AO. J.*, p. 2.

Tal Confederação, no entanto, não teve comprometimento com as lutas recentes do professorado, sendo bastante conhecido o episódio da expulsão de sua última presidente – Maria Telma Cançado – de uma assembleia da greve em Minas Gerais, debaixo de uma vaia de 11 mil professores. Também é uma entidade que tem um estatuto antidemocrático, pelo qual foi eleito o seu atual presidente, sem que os professores fossem ao menos informados do evento. É uma entidade que impede a participação da categoria organizada em seu interior, tendo por órgão máximo de deliberação uma assembleia de delegados indicados por ofício das diretorias das diversas entidades que lhe são afiliadas. Esta proposta, como não podia deixar, vem com o momentoso compromisso de democratização: “Deem-nos alguns meses”, e vos daremos uma CPB democratizada, dizem eles. Ao que respondemos: não é (sic) meses antes nem meses depois e sim no momento certo, que os professores precisam de suas entidades e este momento é o do encaminhamento das lutas. Além disso, não queremos uma entidade democratizada por alguém. Queremos construir *nós mesmos*, a nossa entidade, em respeito à democracia do movimento.³⁴

Mas a proposta defendida pelo professor Hermes Zaneti, na plenária do I Congresso Nacional dos Profissionais de Educação, contava com o apoio de outros partidos de esquerda. O PCB, o PC do B e o MR-8 defendiam a proposta de que era possível transformar, numa perspectiva democratizante, a estrutura associativista da Confederação de Professores do Brasil. As análises que esses três partidos faziam do movimento de professores afluíam para um mesmo sentido:

a. O PCB aduzia a seguinte consideração:

“Entendemos que a construção desta ‘nova entidade’ está baseada em concepções errôneas. Afinal, o grande confronto se dá entre os assalariados professores e os patrões ou o Estado que os representa. Esta luta não é apenas de alguns professores, ou de correntes de pensamento isoladas, contra os exploradores. Dentre nós assalariados, o antagonismo aos detentores do poder é colocado sob as mais variadas intensidades, passando pelos que têm apenas uma perspectiva salarial até os que têm uma perspectiva política mais abrangente. Percebemos claramente que a via que nos conduzirá à conquista de nossas aspirações é a unificação de todos neste intento, e não o desligamento de uma parcela que se autoconsidera ‘mais combativa’ do conjunto dos assalariados. Pensamos também, na real possibilidade de, uma vez divididos os assalariados em ‘mais combativos’ e

34 G. Milhomem Neto *et alii*, “Construção da entidade nacional dos trabalhadores na educação”, op. cit.

‘menos combativos’, as divisões continuarão a cada escaramuça que ocorrer. Lembremos experiências anteriores de fracionismo, quando foram abandonadas as entidades para a construção de entidades ‘livres’. Verificou-se então que o governo colocou nas entidades abandonadas elementos seus, passando assim a ter um polo de combate dentro da categoria. Não cabe a nós facilitar esta tarefa, e sim denunciar atitudes que possam conduzir ao fracionismo. É atuando unitariamente dentro das entidades, transformando-as em instrumento de luta dos trabalhadores, que conseguiremos acumular forças para romper com a estrutura sindical vigente”.³⁵

- b. O professor Ricardo Marques Coelho, diretor do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro e dirigente do MR-8 no movimento de professores, defendia:

“Na verdade, este Congresso foi convocado com uma só finalidade: hostilizar a CPB e criar uma nova entidade nacional; isto, apesar da tentativa da Confederação que se esforçou até o último instante para evitar a divisão e garantir um Congresso amplo em 1981. Seus organizadores, nucleados principalmente na Associação de Professores do Estado de São Paulo (sic) e da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas, querem à força dividir o movimento de professores a nível nacional. Os divisionistas alegam que a CPB é ‘pelega’, reúne entidades ‘pelegas’ e é desconhecida do professorado. Ora, dirigida pelo professor *Zaneti*, ex-presidente do CPERS [Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul], a CPB vem atuando ativamente em defesa da classe: na solidariedade às greves; na mobilização pela abertura do CEP/RJ; no repúdio à legislação contra o professorado e na ação junto ao Ministério da Educação e Cultura. Recentemente comandou a luta contra a criação da Ordem dos Professores do Brasil e lidera a campanha nacional pela aposentadoria integral aos 25 anos de serviço”.³⁶

- c. O PC do B também intercedeu em favor da entidade presidida pelo professor Hermes Zaneti:

“A Confederação de Professores do Brasil (CPB) que aglutina mais de 20 associações de professores públicos (e estes não podem se sindicalizar), sendo, portanto, a única articulação nacional existente, começa a viver um

35 B. Boiteux *et alii*, “Pelo fortalecimento e democratização das entidades. Pela unidade dos trabalhadores”. *Documento: B. 80. AO. J*, p. 2.

36 R. B. M. Coelho, “Congresso de São Paulo: Tentativa de dividir professorado”, *CPB – Em Notícias (Boletim da Confederação de Professores do Brasil)*, Porto Alegre, ago 1980, p. 4.

processo de *fortalecimento, democratização e dinamização*. Em plena greve dos professores no Rio, em 1979, cai a pelega Maria Telma (não confundir nunca a diretoria eventual com a *entidade*) e imediatamente seus polos mais combativos, CPERS e APP [Associação dos Professores do Paraná], assumem o comando da CPB que passa a apoiar efetivamente o movimento grevista”.³⁷

Na prática, a plenária do I Congresso Nacional de Profissionais de Educação ficou dividida entre duas posições. De um lado, o bloco formado pelos comunistas – PCB, PC do B e MR-8 – que defendiam o processo de democratização da Confederação de Professores do Brasil como a tática política mais correta para o movimento de professores. De outro, as organizações de esquerda – MEP, CS, OSI e DS – que não aceitavam participar de uma entidade nacional cuja existência estava comprometida com a política do regime militar. As divergências passavam por duas questões que davam um sentido geral ao novo fenômeno engendrado pelo mundo da educação básica brasileira, ou seja: o movimento associativista de massas dos professores. A primeira estava relacionada com a trajetória histórica peculiar da Confederação de Professores do Brasil. O passado da entidade não estava só marcado pelo atrelamento ideológico com as forças políticas que empalmaram o poder em 1964; era também pouco expressivo do ponto de vista da própria luta sindical em defesa dos interesses corporativos da categoria dos professores públicos de 1º e 2º graus. Quando da realização do I Congresso Nacional dos Profissionais de Educação, o professor Hermes Zaneti tentou negociar uma acordo com os partidos de esquerda que estavam defendendo a criação de uma nova entidade nacional para os professores. O presidente da Confederação de Professores do Brasil divulgou os termos do tentame entre as duas partes:

Zaneti disse, também, que propôs “diversas vezes” à comissão executiva nacional do congresso uma discussão ampla visando a “realizar profundas mudanças na entidade, como, por exemplo, a reforma do estatuto”. Além disso, ele afirma que a entidade já está encaminhando algumas das campanhas aprovadas pelo CNPE, como a aposentadoria aos 25 anos de serviço – essa proposta já foi transformada em projeto de lei, tem o apoio de 236 deputados e senadores e no próximo dia 5 de agosto deverá ser apreciada pela comissão mista do Senado.³⁸

37 Associação dos Professores do Acre *et alii*, “Pela unidade do professorado”. *Documento: B. 80. AO. J.*

38 *Folha de S. Paulo*, “Docentes aprovam a criação de nova entidade nacional”, op. cit.

Ora, a Confederação de Professores do Brasil, apesar de existir há mais de 20 anos, tinha poucos argumentos para impedir a realização da principal proposta aprovada pelo I Congresso Nacional de Profissionais de Educação, isto é, da fundação de uma outra estrutura sindical nacional de professores.

A segunda questão representava a essência das divergências. A divisão que grassava no seio das esquerdas organizadas no movimento de professores estava relacionada com o tipo de estratégia política utilizada na luta contra o regime militar. Os comunistas – PCB, PC do B e MR-8³⁹ – propunham por uma ampla frente contra o regime político implantado com o golpe militar de 1964. Para o PCB, após a aprovação da Resolução Política do VI Congresso (1967), a luta pela conquista das liberdades democráticas incluía até mesmo “o setor da burguesia cujos interesses estão ligados ao desenvolvimento autônomo do país. [...] [Ela] luta para controlar o mercado interno e se choca com a ação do imperialismo”.⁴⁰ E mais: os comunistas do PCB já defendiam, desde a década de 1960, que “o MBD e outros agrupamentos existentes podem tornar-se um fator positivo para a mobilização das forças populares”.⁴¹ Após a reforma partidária patrocinada pelo regime militar, em 1979, os comunistas passaram a defender que a frente democrática deveria se articular no sucedâneo do MDB: o PMDB. Nesta perspectiva, o secretário-geral do PCB, Giocondo Dias, declarou:

Reconhecemos na corrente liberal-democrata uma força política que luta pelas liberdades democráticas e, por isso, defendemos intransigentemente a unidade com ela. [...] Os esquerdistas acusam os comunistas de sacrificarem a unidade da classe operária, a aliança com o campesinato e a formação de uma frente das esquerdas no altar da aliança com os liberais.⁴²

Do outro lado, “os esquerdistas” se articulavam por meio de uma estratégia política diferente. As organizações de esquerda que defendiam a criação de uma nova entidade nacional de professores eram as mesmas que estavam no processo de fundação do PT. O final da década de 1970 foi marcado, no plano social, pelas greves do ABC

39 O MR-8 e o PC do B, na passagem da década de 1960 para a de 1970, participaram da luta armada contra o regime militar. O MR-8 estava entre as organizações que tomaram parte da guerrilha urbana e o PC do B organizou a guerrilha rural no Araguaia. Cf. Edgard Carone, op. cit., pp. 77 e 98.

40 Partido Comunista Brasileiro, *PCB: Vinte anos de política (1958-1979)*, “Documentos”, São Paulo, Editora Ciências Humanas, 1980, pp. 165-166.

41 Idem, p. 181.

42 Giocondo Dias, *Os objetivos dos comunistas*, São Paulo, Novos Rumos, 1983, p. 84.

paulista. Além da contestação ao modelo econômico de modernização autoritária do capitalismo brasileiro implementado pelo regime militar, as greves metalúrgicas trouxeram, no seu bojo, a necessidade da organização político-partidária das classes trabalhadoras. A fundação do PT representou a confluência de propostas políticas entre os chamados “sindicalistas” do ABC e as organizações de esquerda como o MEP, CS, OSI, AP Marxista-Leninista, Partido Operário Comunista (POC), DS, Ala Vermelha do PC do B e Ação de Libertação Nacional (ALN).⁴³ Entretanto, a maior liderança nacional do PT não pertencia a nenhuma dessas tendências políticas de esquerda. O presidente do sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Luiz Inácio Lula da Silva,⁴⁴ era membro destacado do grupo denominado de “sindicalistas”.

A OSI interpretava a conjuntura política do final da década de 1970 como uma “situação pré-revolucionária”.⁴⁵ Para os trotskistas, as greves dos metalúrgicos do ABC paulistas representavam um momento de inflexão naquele contexto histórico “pré-revolucionário”. Os trotskistas computavam que o movimento paredista dos metalúrgicos paulistas jogaria um papel fundamental no processo de luta contra o regime militar. De greve localizada, ela poderia transformar-se em uma greve geral. Portanto, operaria uma mudança estrutural na conjuntura política do país, transformando a situação pré-revolucionária em revolucionária. Nesta perspectiva, os trotskistas brasileiros estavam seguindo a análise que Léon Trotsky fizera da Revolução Ale-

43 Dom Paulo Evaristo Arns (prefaciador). *Brasil: Nunca mais. Um relato para a história*, 11. ed., Petrópolis, Vozes, 1985, p. 85; Edgard Carone, op. cit., p. 215; C. Frederico (org), *A esquerda e o movimento operário: 1964/1984. A reconstrução*, Vol. 3, Belo Horizonte, Novos Rumos, 1991, p. 195, passim.

44 Luís Inácio Lula da Silva, em 1982, deu as seguintes declarações a respeito da fundação do Partido dos Trabalhadores: *a.* sobre a sua condição de sindicalista e militante partidário: “[...] se o Lula continuasse apenas como dirigente sindical de São Bernardo, não teria maiores problemas. Mas na medida em que fazemos uma proposta política, [...] começam a ver a gente como adversários e esquecem os verdadeiros inimigos”; *b.* sobre a greve dos metalúrgicos de 1980: “[...] o fortalecimento do PT deve-se muito mais aos erros do governo do que à própria greve em si”; *c.* sobre as relações entre o partido e os sindicatos: “[...] sou contra uma linha sindical para o PT”; *d.* sobre o socialismo: “por que muita gente questiona o PT por não ter uma definição socialista muito objetiva? Porque para mim não está claro ainda, e mesmo a nível da experiência de outros países, qual o tipo de socialismo perfeito que atenda aos nossos interesses. Eu não ousaria dizer que seria o cubano, o polonês, o soviético, o chinês, ou albanês”; e *e.* sobre o PMDB: “o PT quer ir muito além porque senão não teríamos criado um partido novo, entraríamos no PMDB”. Lula, “Entrevista”, *Nova Escrita/Ensaio*, n. 9, São Paulo, jan 1982, p. 13, passim.

45 C. Frederico (org), op. cit., p. 205.

mã do pós-I Guerra Mundial, que culminou com a derrota da Liga de Espártaco e o assassinato de Rosa Luxemburgo, em 1919. Trotsky defendia que a greve geral era uma tática de luta da classe operária para atingir tal objetivo. Em *Revolução e contrarrevolução*, ele afirmava:

A greve geral revela-se um meio de luta contra o poder de Estado estabelecido [...]. Paralisando o aparelho de Estado, a greve geral “faria medo” às autoridades, ou criaria premissas para a solução revolucionária da questão do poder.⁴⁶

Deste modo, com exceção do PDS, sucedâneo da Arena e de sustentação do regime militar, todos os outros partidos, oriundos da reforma de 1979, tiveram as suas atuações nas greves do ABC condenadas pelos trotskistas. Eles consideravam que:

Os partidos burgueses de “oposição” – PMDB, PP e PTB – nada fizeram afora declarações de apoio e conchavos de gabinete buscando, junto com a Igreja, acabar com a greve. De início ao fim mostrou-se ser necessário um instrumento que centralizasse o combate dos metalúrgicos do interior em primeiro lugar, e a unidade de todos os trabalhadores no país, em torno do ABC, contra a ditadura. Sobretudo, era necessário um partido que chamasse à solidariedade em um nível superior, preparando as condições para acabar com a ditadura, preparando a greve geral.⁴⁷

Os professores militantes dessas organizações de esquerda também estavam profundamente comprometidos com o processo social que culminou na fundação do PT. O professor Gumercindo Milhomem Neto descreveu tal engajamento desta forma:

O comportamento dos professores com esta troca de apoio e solidariedade sindical e política entre os trabalhadores tende a ser cada vez mais ampla e efetiva. Por exemplo, nossa participação (com diversos ônibus partindo de diversas regionais) na comemoração unificada do 1º de Maio que reuniu cerca de 150 mil trabalhadores em São Bernardo do Campo; a nossa importante participação no comitê de solidariedade à greve dos metalúrgicos de São Paulo; a presença da Apeoesp como membro da comissão executiva do CBA-SP [Comitê Brasileiro pela Anistia]; a participação dos professores na construção do PT, com a presença de dois presidentes de entidades (CEP-RJ e UTE-MG) [respectivamente os professores: Godofredo da Silva Pinto e Luís Dulci] estaduais na comissão executiva provisória do partido.⁴⁸

46 L. Trotsky, *Revolução e contrarrevolução*, Rio de Janeiro, Laemmert, 1968, p. 251.

47 C. Frederico (org), op. cit., pp. 209-210.

48 G. de S. Milhomem Neto, “O combate ao peleguismo e à organização atrelada, na unificação e no avanço das lutas do professorado”. *Documento: B. 80. AO. J.*, P. 8.

Portanto, as disputas entre os partidos de esquerda durante o I Congresso Nacional de Profissionais de Educação não eram apenas uma questão de luta pela hegemonia política no seio do movimento sindical dos professores, mas, fundamentalmente, constituíam divergências entre estratégias políticas na luta contra o regime militar.

Conclusão

O movimento associativista dos professores públicos de 1ª e 2ª graus constituiu-se num dos grandes protagonistas sociais na luta contra a ditadura militar. Gerado no contexto autoritário e acelerado de modernização do capitalismo brasileiro, durante o chamado “milagre econômico” (1968-1974), o professorado desencadeou um processo de luta por melhores condições de vida e de trabalho que repercutiu tanto no âmbito da escola pública como na transição política entre a ditadura militar e o Estado de direito democrático. Por outro lado, os partidos de esquerda que sobreviveram à repressão policial-militar desencadeada após 1968 tiveram grande influência nas decisões que orientaram politicamente o movimento de professores a partir da segunda metade da década de 1970, pois um significativo contingente de professores passou a militar nessas organizações que se opunham à ditadura militar, particularmente, nos grandes centros urbanos brasileiros. Assim, as esquerdas constituíram-se nas direções políticas das principais associações estaduais de professores em âmbito nacional. As estratégias adotadas, via de regra, materializavam-se na combinação das lutas específicas, de caráter econômico, com as lutas gerais que propugnavam pelas liberdades democráticas.

Depois de 1974, com a “crise do petróleo” (1974), o modelo econômico imposto pela ditadura militar entrou na fase de esgotamento. As consequências da crise econômica atingiram as pretensões de autorreforma do regime militar que se havia imposto depois do golpe de Estado de 1964. Por extensão, os governos dos generais-presidentes, paulatinamente, foram perdendo o apoio de amplos segmentos da sociedade brasileira. Entre eles, frações inteiras das camadas médias urbanas como a do professorado público. Concomitantemente ao processo de esgarçamento do regime militar, as organizações de esquerda operavam uma inflexão nas estratégias da luta revolucionária. A derrota da concepção baseada na via armada havia produzido não só uma grande perda de quadros assassinados pela repressão militar, mas, sobretudo, gerado um entendimento de que a luta contra a ditadura militar passava pela mobilização da sociedade brasileira em defesa das liberdades políticas.

O movimento dos professores públicos transformou-se, desse modo, numa experiência concreta para as teses políticas de esquerda que defendiam a mobilização das massas dos trabalhadores e dos excluídos da modernização autoritária do capitalismo em defesa da democratização do país. Nessa perspectiva, apesar das diferenças político-ideológicas, os partidos de esquerda ajudaram a organizar a luta específica da categoria dos professores em âmbito nacional e, ao mesmo tempo, mobilizá-la em favor da institucionalização do Estado de direito democrático.



4

Trabalho docente na educação superior: Problematizando a luta

Deise Mancebo¹

Si la política es sólo el final del camino y la despojamos de la aventura de compartir, de vivir un relato colectivo, de relacionarnos, conocernos y exponernos durante el viaje, el trayecto y sus avatares, todo se reseca, se atrinchera en la disputa del poder y nada más. Se empobrece de algunos de los mejores rasgos de la política. Y pierde toda su épica.

*Esteban Valenti, periodista,
coordinador de Bitácora. Uruguay*

Introdução



A partir da adoção da pauta neoliberal, estabeleceu-se, em todos os países do continente, uma série de medidas, enfileiradas ou não, sob a denominação de reformas, que, para além das especificidades locais, evidenciaram uma profunda redefinição do papel do Estado.

1 Doutora em história da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em psicologia social realizado na Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando como docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da mesma universidade, que atualmente coordena. Autora e organizadora de diversos livros, capítulos de livros e artigos nas seguintes temáticas: trabalho docente, políticas para a educação superior e produção de subjetividades. E-mail: deise.mancebo@gmail.com.

Um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar a meta de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas [...],²

em crise desde o esgotamento do regime de acumulação *fordista*, em final dos anos 1960.

Esta redefinição consistiu na redução das funções do Estado de cunho social universalista, e da ampliação do espaço e do poder dos interesses privados, que implicou retração financeira estatal na prestação de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões, aposentadorias, entre outros) e a subsequente privatização ou, pelo menos, tentativa de privatização destes serviços.

No Brasil, a adaptação ao modelo neoliberal ocorre, mais sistematicamente, pelo menos desde a reforma do Estado, posta em movimento em 1995. A partir de então o “consenso neoliberal” consolidou-se amplamente no país, ancorado em aceleradas transformações como:

Abertura violenta da economia, privatização concentrada de empresas estatais, retração das funções sociais do Estado, desregulamentação, promoção do mercado como eixo central das relações econômicas, criminalização dos movimentos sociais, desqualificação dos funcionários públicos e precarização das relações de trabalho [...],³

além do aprofundamento da captura do fundo público pelo capital, entre outros aspectos.

A educação não escapou dessa reordenação mais geral, de modo que os sistemas educacionais foram submetidos a profundos processos de privatização em nome dos benefícios supostamente advindos do livre mercado, que atingiram todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão.⁴

Os Estados adotaram novas medidas jurídicas, com a aprovação de leis de educação, gerais ou específicas, que viabilizaram, em maior ou menor escala, conforme as particularidades locais, princípios como:

1. a racionalização de recursos;

2 D. Harvey, *O neoliberalismo: História e implicações*, São Paulo, Loyola, 2008, pp. 27-28.

3 E. Sader, *A nova toupeira*, São Paulo, Boitempo, 2009, p. 76.

4 O. Evangelista & E. O. Shiroma, “Professor: protagonista e obstáculo da reforma”, *Educação e Pesquisa*, [online], Vol. 33, n. 3, 2007.

2. a adoção de avaliações gerenciais que visam ao controle do sistema educativo, por parte de um “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional;
3. a flexibilização de gestão, justificada não raramente pela necessidade de ampliação do sistema, obviamente, ao menor custo possível, que tem implicado reformas curriculares, mudanças significativas na gestão escolar; profundas modificações no trabalho docente e, especialmente no caso da educação superior, a diversificação das instituições, com a definição de novos tipos de estabelecimentos de ensino que não mais relevem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; além da implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor até mesmo em grandes universidades públicas, aprofundando assim um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis;
4. a “descentralização gerencial”, pela qual os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia, na exata medida em que se constrói uma “ilusão de participação”, por meio do apelo a um maior compromisso e envolvimento dos segmentos educacionais, inclusive no financiamento, ainda que parcial, do sistema;⁵ e, por fim,
5. a privatização dos sistemas educacionais, compreendendo não só seu aspecto visível, qual seja, a privatização ou o (des)investimento do Estado na educação superior pública; como também a delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas; a reconfiguração quanto à oferta do ensino superior com o estímulo a uma série de ações delegatórias às iniciativas empresariais destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos recusam, ou assumem apenas parcialmente e, no caso das universidades, a mercantilização do conhecimento, entre outros aspectos.⁶

5 Cf. D. Mancebo, O. Maués & V. L. Jacob Chaves, “Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: Implicações para o trabalho docente”, *Educar em Revista*, n. 28, Curitiba, 2006.

6 Cf. D. Mancebo, “Reforma da educação superior: O debate sobre a igualdade no acesso”, in M. Bittar, J. F. Oliveira & M. Morosini (orgs), *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*, Brasília, Inep, 2008.

Ao considerar os balizamentos anteriores, o presente capítulo pretende discutir o trabalho docente na educação superior brasileira e analisar as dificuldades que a atual conjuntura apresenta para a organização e luta desses trabalhadores. As análises expostas refletem pesquisa pessoal recentemente concluída,⁷ bem como discussões coletivas travadas no âmbito do projeto integrado “Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB”, da rede Universitas-Br, também coordenado por mim.

Características contemporâneas do trabalho docente na educação superior, no Brasil

Se analisarmos a evolução do quadro docente no país, a partir de 1995 (Cf. Quadro 1), dois aspectos saltam aos olhos. Primeiramente, estamos diante de uma categoria numericamente muito grande que comportava, em 2009, data da última coleta do Censo da Educação Superior, 340.817 funções docentes. Em segundo lugar, verifica-se uma forte tendência à privatização do sistema de educação superior, com a rede pública apresentando uma evolução da ordem de 61,24%, cabendo, em contrapartida, à rede privada uma evolução de 215,61%. Na realidade, o quadro de privatização aprofunda-se a partir de 1999 – segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso – e, certamente, foi

preparada pela legislação que estimulou a multiplicação das instituições de ensino privadas e pela política de estagnação das instituições de ensino superior públicas, explicitada fundamentalmente no arrocho orçamentário e no represamento de concursos.⁸

Deve-se registrar que, além do crescimento numérico de instituições privadas de ensino superior, do número de matrículas nesta rede e, conseqüentemente, do número de docentes que aí trabalham, ocorreram outros mecanismos de privatização. Refiro-me à transferência de aportes patrimoniais, financeiros e humanos pú-

7 Refiro-me à pesquisa “Trabalho docente, políticas e produção de subjetividades”, desenvolvida com/sobre docentes da Uerj, que contou com o apoio do CNPq e da Faperj e cujos principais resultados foram apresentados no II Seminário Internacional para Discussão de Investigações, ocorrido em abril de 2010, no então Iuperj.

8 A. P. Bosi, “A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos”, *Educação & Sociedade*, Vol. 28, n. 101, Campinas, set-dez 2007, disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 jun 2008, p. 158.

Quadro 1
Evolução do número de funções docentes
em exercício no Brasil (1995-2009)

Período	Brasil	Públicas	%	Privadas	%
1995	145.290	76.268	52,49	69.022	47,51
2002	227.844	84.006	36,87	143.838	63,13
2003	254.153	88.795	34,94	165.358	65,06
2009	340.817	122.977	36,08	217.840	63,92
Δ% 1995-2009	134,58%	61,24%	—	215,61%	—

Fonte: Inep, *Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2010*, Brasília, MEC. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.

blicos das próprias instituições públicas, para a iniciativa privada, por meio de alterações na superestrutura jurídica do Estado.⁹

No que tange ao trabalho, a partir da crise mundial da década de 1970, o capital iniciou a construção de “novas” pautas que combinaram diversos fatores numa escala que envolveu desde o barateamento da mão de obra por meio da reestruturação dos processos de trabalho, a flexibilização do trabalho e da produção de mercadorias,¹⁰ até a monumental desregulamentação, de que as aberturas para o mercado externo, as políticas de ajuste fiscal e as privatizações, incluindo as dos serviços públicos, transferidos para a esfera da iniciativa privada foram as expressões mais visíveis.¹¹

9 Duas leis merecem referência sobre esse embaralhamento das fronteiras entre público e privado: o Programa Universidade Para Todos (ProUni), Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, voltado para a iniciativa privada e a Lei de Inovação Tecnológica, Lei n. 10.973 de 2 de dezembro de 2004, que possibilita o trabalho de docentes das instituições de ensino superior públicas nas empresas privadas.

10 Cf. R. Antunes, *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, São Paulo, Boitempo, 1999; G. Alves, *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*, São Paulo, Boitempo, 2000.

11 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 23, 2010. O caráter da crise de 2008 e de seus efeitos para os diversos países deve ser analisado considerando-se exatamente o processo de transferência de capitais do setor produtivo para o especulativo que a desregulamentação promoveu em escala nacional e internacional. Como observou Sader (“Os ciclos e as crises”, *Adital*, 18 set 2008. Disponível em:

Também nesse caso, a educação superior brasileira foi envolvida, de modo que além dos sistemas educacionais terem sido submetidos a profundos processos de privatização, ocorreu progressiva mercantilização do trabalho docente, tornando a gestão das universidades cada vez mais parecida com a de uma empresa, esvaecendo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação humana e para a produção do conhecimento engajado na solução de problemas nacionais.¹²

Em síntese, as mudanças no trabalho docente tiveram curso em duas direções. Assistiu-se a uma intensificação do trabalho dos professores,¹³ processo particularmente incrementado, nos últimos anos, com a possibilidade de agilização dos produtos, mediante a utilização das novas tecnologias. Assim, aos aspectos mais gerais e visíveis – ensino, pesquisa, extensão e administração –, coube aos docentes progressivamente um conjunto de outras atividades, nem sempre computadas na carga horária docente – trabalho invisível –, compreendendo o incremento da participação docente em órgãos colegiados, conselhos e comissões; o tempo dispendido para as atividades envolvidas na captação de recursos, na emissão de pareceres feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, bem como o empenho exigido para a alimentação de inúmeros sistemas de avaliação, muitos dos quais *on line*, incluindo planilhas de notas de avaliação de alunos.¹⁴

O outro sentido das mudanças ocorridas no trabalho docente refere-se à sua extensão temporal, de modo que o tempo no trabalho e o tempo fora do trabalho passam a se confundir como tempo de trabalho. Na pesquisa realizada, muitos relatos remeteram ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho

<<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp>>. Acesso em: 5 nov 2008, pp. 1-2), “livre de travas, o capital migrou maciçamente para o setor financeiro e, em particular, para o setor especulativo, onde obtém muito mais lucros, com muito maior liquidez e com menos ou nenhuma tributação para circular”.

- 12 Cf. R. Leher & A. Lopes, “Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação”, in D. Mancebo, J. R. Silva Jr. & J. F. Oliveira (orgs), *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil*, São Paulo, Alínea, 2008.
- 13 Análise detalhada da intensificação do trabalho docente nas instituições federais foi realizado por Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior, em *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*, São Paulo, Xamã, 2009.
- 14 D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, in Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores, Rio de Janeiro, 2010. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro, Iuperj, 2010. Disponível em: < <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/mancebo.pdf>>. Acesso em 26 out 2010.

não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional.¹⁵ A jornada de trabalho, então, expandiu-se, mas nas estatísticas, esse dado torna-se invisível, diante de um trabalho prescrito de 40 horas somente. Assim, não foram raros os relatos de sacrifícios de tempo livre, trabalho nos finais de semana, aproveitamento das férias para adiantamento de pesquisas, dentre outros procedimentos.¹⁶

O aumento da exploração do trabalho docente, no Brasil, ademais como em muitos outros países, deu-se em especial pela flexibilidade registrada nos regimes de trabalho e consequente quebra da carreira docente, onde ela existia. É digno de registro que, do total de docentes cadastrados pelo Censo do Inep (2010), menos da metade (42,24%) trabalha em tempo integral. No caso das instituições privadas, existem mais de 115 mil docentes em regime “horista”, o que representa mais da terça parte de todos os docentes ocupados no ensino superior no Brasil, em 2009 (ano da coleta do Censo).

Para além do que pode ser quantificado e divulgado em indicadores oficiais, sabe-se da existência de outros expedientes menos ortodoxos de flexibilização da contratação e do regime de trabalho nas instituições de ensino superior (tanto privadas, como públicas), como a utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsistas, monitores, professores-tutores para a educação a distância, o que caracteriza uma flexibilização ímpar dos contratos de trabalho. Na análise de Bosi:

15 Foram realizadas, ao todo, 18 entrevistas semidirigidas, analisadas com o referencial da “Análise do discurso”, tal qual formulada por Norman Fairclough (*Discurso e mudança social*, Brasília, EdUnB, 2001), que nos possibilitou a sistematização do corpus analítico da pesquisa e sua classificação em temáticas significativas, tendo em vista a compreensão do trabalho docente na universidade em estudo. Considerando a existência de uma sempre presente defasagem entre “descrição gerencial do trabalho” (apresentada pelos quadros superiores) e a “descrição subjetiva do trabalho” (C. Dejours, *A banalização da injustiça social*, 2. ed., Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1999), passível de ser contada pelos trabalhadores, realizou-se quatro entrevistas com chefias, doze entrevistas com docentes que não tinham funções de mando, coordenação ou de administração e duas entrevistas “qualificadas”, com dirigente da Associação de Docentes (Asduerj) e com profissional do setor de saúde ocupacional. Procurou-se, nestes casos, contemplar, na seleção dos informantes, os critérios de representatividade e fidedignidade quanto aos depoimentos que os sujeitos podiam oferecer.

16 D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, op. cit.

São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com que o número de docentes aumente. Nesse sentido, é certo também que, tornado numericamente predominante, o trabalho considerado precário e informal tende a converter-se em medida para todo tipo de trabalho restante. Este é o principal fundamento histórico do processo que atravessamos.¹⁷

Todavia, a flexibilização não se restringe ao tipo de contrato que é oferecido, pois em nome deste princípio tem-se assistido a um aumento substantivo do trabalho docente, um processo ainda inconcluso e que é objetivado tanto na educação privada, quanto na pública. O estratégico dessas alterações é que os novos protocolos destinados aos docentes envolvem mecanismos que têm por alvo a intensificação e extensão do trabalho, relacionando-o às demandas e/ou lógica de mercado.

A partir de 2007, por exemplo, com a aprovação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni, Decreto Presidencial n. 6.096/2007), até parte do custeio de atividades básicas passou a depender de contratos de gestão com o Estado. Com este Programa – operacionalização, na prática, dos contratos de gestão ensaiados desde o governo de FHC –, recursos somente são disponibilizados se a universidade alcançar metas de expansão como:

[...] aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino.¹⁸

Em síntese, em 2007, as universidades federais assinaram um “termo de pactuação de metas” que só serão atingidas com a intensificação e heteronomia do trabalho docente e/ou com o aligeiramento dos cursos. Com isso, a qualidade atualmente aferida para as universidades federais vem sendo rebaixada e insuficiente para uma formação ampla e crítica. Por fim, à grande parte das universida-

17 A. P. Bosi, op. cit., p. 1.510.

18 K. Lima, “Reformas e políticas de educação superior no Brasil”, in D. Mancebo, J. R. Silva Jr. & J. F. Oliveira (orgs), *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil*, São Paulo, Alínea, 2008, p. 68.

des federais envolvidas no Programa de Expansão tem restado a alternativa de aprofundar suas ações de profissionalização e amargar uma nova concepção de autonomia que, conforme Meek,¹⁹ configura-se tão somente na liberdade de atender aos objetivos oficiais, caracterizando uma autonomia para livremente conformar-se.

A grande diversificação do quadro docente é outro aspecto digno de destaque nas mudanças ocorridas com esta categoria. Por um lado, há grupos de professores – normalmente alocados nas pós-graduações – que tentam produzir conhecimento, que buscam por própria conta financiamentos junto aos órgãos de fomentos e/ou na iniciativa privada, que conseguem manter condições de trabalho compatíveis, mesmo que à custa de bolsas e outros procedimentos. Destaca-se que para esse grupo ocorre forte estímulo ao produtivismo, garantido, obviamente por múltiplos e complexos processos de avaliação, como é o caso dos diversos editais a que tais docentes concorrem, da avaliação efetuada pela Capes, que além da classificação dos programas e pós-graduação também avalia, mesmo que indiretamente, os docentes.²⁰ Combinados, os diversos mecanismos de avaliação constituem modelos que modificam qualitativamente o trabalho do professor, acrescentam ao seu trabalho um grande número de atividades, tais como relatórios, preenchimentos de formulários, fornecimentos de dados para sistemas de informação, induzem a formação de uma suposta elite de intelectuais, estimulam a emulação entre os pares e entre as unidades, principalmente quando balizadoras de financiamentos, e que carregam como contrapartida um alto nível de *stress* e de sofrimento psíquico a esses trabalhadores, seus orientandos na pós-graduação e até na iniciação científica.

Por outro lado, verificou-se na pesquisa uma alarmante proliferação de (sub)contratações temporárias de professores (incluindo aqui os tutores que atuam na educação a distância), que são pagos apenas para dar aulas, amargando condições precárias de trabalho.²¹ Tais professores vivenciam uma situação mar-

19 V. L. Meek, “Use of the ‘market’ in the transformation of Australian higher education”, in R. Rodriguez Gómez (org), *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, La Coruña, Netbiblo, 2002, apud V. Sguissardi, “Pós-graduação (em educação) no Brasil: Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade”, in D. Mancebo, J. R. Silva Jr. & J. F. Oliveira (orgs), *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil*, São Paulo, Alínea, 2008.

20 Cf. D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, op. cit.

21 Idem.

ginal na instituição em que trabalham, encontram-se impedidos de realizar pesquisa ou de desenvolver projetos de extensão, de orientar monografias ou projetos, permanecem desavisados das reuniões departamentais e desvinculados das discussões institucionais e, com tudo isso, são praticamente “impedidos” de manterem vínculos orgânicos com a universidade.

Nova cultura institucional:

O docente produtivo, competitivo e empreendedor

A implementação das reformas neoliberais dos anos 1990 não afetou somente aspectos objetivos das relações entre docentes, seus empregadores e protocolos de trabalho. Implicou um processo de redistribuição do poder social que acarretou modificações no próprio modo como cada grupo social se autorrepresenta, se pensa e configura seu destino social no trabalho e na própria sociedade.²² É preciso considerar, portanto, os novos funcionamentos das organizações contemporâneas e as representações do trabalho que emergiram de todas essas mudanças, afetando o *ethos* das instituições educacionais.

Especificamente em relação aos docentes, um dos principais dispositivos utilizados para conformá-los, ao mesmo tempo em que a quantidade de trabalho aumenta, está alicerçado na ideia de que os professores devem ser “mais produtivos”, correspondendo a “produção” à quantidade de “produtos” declarados que, além das aulas, incluem orientações, publicações, projetos, patentes, apresentações e participações em eventos.²³

Esse processo tem seu paralelo no direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente não só na busca, cada vez mais frequente, de recursos junto à iniciativa privada, como nos editais dos órgãos (públicos) de fomento à produção científica, cuja lógica do financiamento transforma o docente-pesquisador num empreendedor, que adequa sua criação intelectual aos editais e empresas, conforma o seu labor a padrões possíveis, restringindo os temas e metodologias a serem adotadas. Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador,²⁴ mas certamente exigem dele

22 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit.

23 Cf. A. P. Bosi, op. cit.

24 Cf. R. Leher & A. Lopes, op. cit.

uma intensificação considerável do seu trabalho, particularmente na pós-graduação, além de alta dose de espírito competitivo.

Assim, na cultura acadêmica mercantilizada, entre os novos atributos valorizados, destacam-se “o empreendedorismo, a gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da própria capacidade crítica”!²⁵ Ao fim e ao cabo, o docente que consegue agregar ao seu salário e à própria instituição maior montante de recursos é o mais produtivo, competitivo e valorizado.

Obviamente, todo esse cenário estabelece uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino, muda o ritmo dos trabalhadores desse setor e provoca fortes reflexos sobre o trabalho docente, gerando efeitos institucionais absolutamente indesejáveis para a universidade: privatização das agendas de pesquisa, quebra da autonomia acadêmica, incremento na competição entre os pares, hierarquização do espaço universitário, acréscimo de tarefas às atividades docentes (pedido de financiamento, gestão dos recursos, relatórios e prestação de contas), desvalorização ou indisponibilidade para as atividades de graduação; além do incentivo à mercantilização do conhecimento e arrefecimento do potencial crítico que a universidade deve dispor.²⁶

Todo esse quadro remete, ainda, a uma faceta nem sempre visível do trabalho docente, que Gentili denominou de “reconversão intelectual do campo acadêmico” para designar o “bloqueio das condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional”.²⁷ A “reconversão intelectual” conduz à redefinição da própria função social das instituições de educação superior e do papel político exercido pelos profissionais que nelas atuam, configurando uma nova geopolítica dos saberes hegemônicos e de sua institucionalização universitária.

O resultado dessa política tem se materializado num crescimento desmedido da produtividade acadêmica e contribuído para a hierarquização e privatização da universidade, pois, à medida que os recursos disponíveis para a pesquisa são canalizados só para alguns, eles passam a ser usados privativamente dentro da própria instituição pública. Laboratórios, computadores, salas, auditórios e equipamentos ser-

25 R. Leher & A. Lopes, op. cit., p. 87.

26 Cf. D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, op. cit.

27 P. Gentili, “A universidade na penumbra – O círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público”, in P. Gentili (org), *Universidades na penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária*, São Paulo, Cortez, 2001, p. 100.

vem apenas e exclusivamente aos grupos, núcleos e centros de pesquisa que captaram verbas privadas ou públicas (dos editais) para essa construção.²⁸

Esse aspecto financeiro faz-se acompanhar de uma verdadeira ressocialização dos docentes, que toma por base um padrão produtivista e um tipo de “cultura do desempenho”, sob a qual o trabalho docente é permanentemente pontuado, traduzido em números e intensificado através de diversos e complexos sistemas de avaliação ditos institucionais que, ano a ano, alargam as exigências de produção acadêmica. Enfim, a produção docente é mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos, cada vez mais refinados, abrangentes e exigentes!

Por fim, deve-se relevar que, do mesmo modo como assistimos aos novos contornos que se desenham em torno do trabalho docente, a uma produção maleável e individualizada, à valorização dos trabalhadores qualificados polivalentes, afeitos à flexibilização da organização do trabalho, à implementação de horários indefinidos de trabalho e à precarização dos vínculos trabalhistas, presenciamos à convocação irrestrita da subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho. Na realidade, um aspecto pregnante que se pôde localizar nas entrevistas realizadas é que ocorrem novos parâmetros para a exploração dessa força de trabalho, essencialmente a partir do apelo à subjetividade criativa e participativa no processo de produção acadêmica.

Em consonância com análises realizadas por Pelbart,²⁹ verificou-se que as novas formas de poder que caracterizam o trabalho imaterial do professor tomam de assalto o pensamento, a imaginação, a criatividade, a potência – para estabelecer conexões com pessoas e equipamentos –, a sensibilidade, a sociabilidade e a afetividade. Apela para construções subjetivas maleáveis, mutantes, flexíveis e, em consequência mais fragmentadas, que potencialmente têm condições de desempenhar diferentes papéis sociais – performances –, realizar atividades variadas e transitar, ao mesmo tempo, pelos mais diversificados contextos a fim de executar funções mais complexas.

28 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit., passim.

29 P. P. Pelbart, *Vida capital: Ensaio sobre biopolítica*, São Paulo, Iluminuras, 2003.

Resistências e movimento docente

Diante do quadro anteriormente exposto, docentes, tanto das instituições públicas como privadas, tiveram de desenvolver todo um novo aprendizado para lidar com as adversidades e com as novas diretrizes emanadas dos órgãos governamentais e autoridades universitárias. Este aprendizado, contudo, nem sempre se deu no sentido da crítica e da atuação coletiva que pudessem implementar mudanças estruturais na dinâmica universitária, como veremos. Pelo contrário, não foram raros os relatos – ressentidos muitas vezes – sobre o isolamento no trabalho, a autonomização em relação à instituição universitária, o rareamento da crítica e, principalmente, o arrefecimento da prática político-sindical.

A oposição e resistência coletiva a todo este quadro têm sido difícil e diversos motivos podem ser arrolados para tal. Assim, considera-se que a chamada crise do movimento docente pode e deve ser examinada sob a perspectiva temporal, relevando aspectos da história da categoria e da educação, bem como as mudanças recentes em curso na sociedade brasileira. Pode-se arrolar as dificuldades da categoria e de sua organização sindical. É possível analisar a nova cultura institucional em andamento e os efeitos de regulação que apresentam sobre o trabalho docente, com a ressocialização de suas práticas e concepções. Há, por fim, aspectos objetivos e subjetivos referentes aos próprios docentes que merecem análise.

Dal Rosso problematiza as condições históricas e sociais que dificultaram a emergência do sindicalismo docente no Brasil. Aponta razões de natureza objetiva, entre as quais

a condição pulverizada do trabalho da categoria, o descaso com o qual foi tratada a educação popular pelos governantes dessa colônia e desse país, a limitada proporção da população que tinha acesso à escola, o controle férreo mantido sobre a escola e os docentes.³⁰

Diante desse quadro, o país contava com um reduzido quadro de professores, pelo menos até o início do século XX, e, no caso do ensino superior, a situação era mais grave. Conforme pesquisa documental efetuada pelo autor, por essa data, o

30 S. Dal Rosso, “Condições estruturais de emergência do associativismo sindicalismo do setor de educação. Leitura a partir de dados censitários brasileiros”, in Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores, 2, 2010, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro, IUPERJ, 2010, p. 4, passim. Disponível em <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/rosso1.pdf>. Acesso em 26 out 2010.

número de docentes que atuava nesse nível de ensino alcançava pouco mais de quinhentas pessoas, dispersas em diversos estabelecimentos país afora. Dal Rosso releva, ainda, motivos subjetivos que historicamente dificultaram a emergência da organização docente, entre os quais a dificuldade do trabalho docente ser compreendido como trabalho assalariado com características semelhantes ao de outros trabalhadores, em especial pela tomada da profissão pela ótica da vocação pela sociedade e pelos próprios, “dilema tão profundo que até os dias de hoje a noção de vocação é contraposta à ideia de profissão”.³¹ Baseado em fartas consultas documentais, Dal Rosso comprova, em síntese, que, pelo menos até 1920, “inexistiam, em conjunto, condições estruturais mínimas, muito menos subjetivas, para o surgimento de organizações sindicais, nesta época”.³²

A situação atual, obviamente, é bastante distinta. Tomando somente os dados dos dois últimos governos, pôde-se observar no Quadro 1, que o número de funções docentes em educação superior presencial cresceu muito.

Naturalmente que, com alta densidade docente – existiam, conforme Inep (2010), 340.817 funções docentes em 2009 – e considerando as condições de trabalho nada confortáveis a que estão submetidos, os professores de ensino superior organizaram-se, lutaram e construíram entidades representativas. Os Sindicatos de Professores (Sinpros) foram criados primeiramente – o do Rio de Janeiro (então Distrito Federal), data de 1931 – representando, no seu nascedouro, especialmente os professores da rede privada, já que a sindicalização, até a Constituição de 1988, era vedada aos funcionários públicos.

A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) é criada em 19 de fevereiro de 1981, a partir das experiências comuns de luta que algumas associações de docentes específicas de instituições de ensino superior já exercitavam, pelo menos desde 1978. A Andes surge, portanto, sob a pressão do regime militar e, desafiando a própria legislação, volta-se para a representação e as lutas, também dos docentes do setor público. Em 1988, um congresso extraordinário da entidade, ocorrido no Rio de Janeiro, discutiu e aprovou a transformação da associação em sindicato, aproveitando-se da nova definição da Constituição Federal sobre a matéria.

A partir da transformação da Associação Nacional de Docentes (Andes-AD) em Sindicato Nacional (Andes-SN), em 1988, a relação conflituosa com as instituições representativas dos docentes de instituições privadas de ensino tendeu a se

31 S. Dal Rosso, op. cit., p 4

32 Idem, p. 6.

acentuar, acrescentando novos problemas à organização dos docentes de ensino superior. Em diversas partes do país ocorreram disputas em relação à representatividade das bases, cresceram ações na justiça promovidas por entidades representativas de professores da rede privada de ensino contra o Andes-SN, em especial quanto ao direito de recolhimento do imposto sindical. Não é um problema menor a consideração de que o enfrentamento destas questões, não raramente, deslocou a atenção “das lutas travadas no campo político para o terreno jurídico. Este passou a exigir recursos financeiros maiores, além de uma encarregatura própria”, como analisa Pereira.³³

Na realidade, como destaca a mesma autora, a partir dos anos 1990, observa-se que:

[...] uma série de questões que diziam respeito aos direitos coletivos dos trabalhadores [da rede pública] foram transferidas para a esfera judicial. Negociação coletiva, data base, direito de greve e sua aplicabilidade, entre outras, passaram a ser discutidos em uma arena paralela e não menos importante (ainda que mais hermética) que os debates políticos e confrontos na forma de paralisações e greves.³⁴

A judicialização das entidades pode gerar, em momentos especiais, aumento de filiações para ações coletivas; por outro lado, os efeitos negativos sobre a mobilização dos trabalhadores não são nada desprezíveis. Se excessiva e mal conduzida, pode reduzir o envolvimento político direto e desgastar o movimento com recursos infundáveis, adiamentos sucessivos para o pagamento de causas ganhas pelos docentes, além de absorver tempo e dinheiro das entidades.

Outra importante dificuldade, que as entidades de professores enfrentam, diz respeito à possibilidade de construção de pautas comuns de reivindicações, ponto nodal para a coletivização dos conflitos e para o incremento de seu potencial de mobilização e pressão. Aqui a questão central refere-se ao fato de existirem gritantes diferenças entre os chamados docentes de ensino superior no que se refere aos salários, às condições de trabalho, à carga horária de trabalho, ao prestígio, às opor-

33 M. C. C. Pereira, “A judicialização da negociação coletiva: A regulamentação (des)construída pelo Supremo Tribunal Federal em conflitos envolvendo servidores públicos e governo federal no Brasil (1995-2002) – o caso do Andes-SN”, in Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores, 2, 2010, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro, Iuperj, 2010, pp. 1-2. Disponível em <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/rosso1.pdf>. Acesso em 26 out 2010.

34 Idem, pp. 1-2.

tunidades de promoção, à carreira, à autonomia, entre outros aspectos. O reconhecimento das diferenças, sobretudo no plano das recompensas, representa uma ameaça à organização sindical, que baseia sua existência no que há de comum entre os trabalhadores. Digno de nota é que essa percepção é fortemente instrumentalizada por patrões e governos que, não raramente, instituem novos mecanismos para diferenciar e segregar ainda mais a categoria.

Quanto às dificuldades dos professores para a participação, a falta de tempo é o que mais se destaca. Os relatos dos docentes entrevistados dão conta de como o trabalho se apodera de espaços que habitualmente eram concebidos como pessoais. Encontros acadêmicos ocorrem no almoço, na fila, a preparação de trabalhos acadêmicos e da própria investigação toma o fim de semana e as férias. A flexibilidade de tarefas é evocada pelo sistema como o lugar da liberdade individual, o lugar da não constrição institucional, quando, na realidade, universidades e demais instituições de ensino superior não incluem como tempo de trabalho todo o tempo necessário para sua realização flexível, invadindo com isso o espaço de autonomia e transformando os professores em nômades que transitam de instituição a instituição (situação muito comum na rede privada), de atribuições a atribuições (mais comum na rede pública). Assim, o espaço da tão propalada autonomia docente encontra-se em estreita aliança com a heterorregulação do trabalho. A partir daí, pode-se afirmar que a precarização do trabalho não se refere tão somente aos suportes institucionais, senão também a respeito da vinculação e possibilidade de encontros com os pares. Não há tempo para a vida privada, para reuniões de trabalho e, muito menos, para a sindical!

Além da falta de tempo, muitos professores descrevem sua situação como de instabilidade e isto pesa sobremodo na organização sindical. Na iniciativa privada, por exemplo, a participação sindical é declaradamente desaconselhada e no caso de lideranças não são raras as ocorrências de punições – diminuição de carga horária, transferência para estabelecimentos distantes e, no limite, demissões. No caso de docentes que têm estabilidade no emprego, funcionários públicos federais, estaduais ou municipais, os mecanismos que tornam a vida profissional instável são mais sofisticados, mas nem por isso menos eficazes. Neste caso, são as múltiplas avaliações que procuram construir condutas disciplinadas, a exigirem dedicação literalmente integral. A qualquer deslize uma bolsa pode ser perdida, um edital é ganho por outra equipe, um artigo não é publicado e um programa de pós-graduação desce pontos na avaliação da Capes, o que pode significar para seus professores estar fora de alguns editais, perder outras tantas bolsas, além de prestígio. Novamente, neste caso, não há mais tempo para atuação política e, de fato, importantes segmentos universitários aderiram, pragmaticamente, à tese de que em não se po-

dendo reverter o processo de mercantilização em curso, deve-se atenuá-lo para si, o que significa, trocando em miúdos, tornar-se também um empreendedor.³⁵

A questão das mudanças ocorridas na cultura acadêmica também acarreta efeitos sobre as lutas dos professores. Como assinalado anteriormente, da década de 1990 para cá,

representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos atores universitários acerca dos objetivos, das tarefas da docência, investigação, extensão e transferência que condicionam substancialmente as maneiras de realizar as mesmas [...] ³⁶

foram transformadas no sentido do individualismo no enfrentamento das situações problemáticas de trabalho – e da vida –; do acirramento da competição entre unidades e entre os pares; da supervalorização, inclusive por parte dos próprios atores universitários, das avaliações gerenciais, com viés pseudomeritocrático, para não dizer meramente classificatório, normativo e punitivo, entre outros aspectos. Em síntese, o sistema de educação superior brasileiro, através das múltiplas avaliações, busca regular, por normas externas; classificar, produzir ganhadores e perdedores; segmentar os professores; criar hierarquias entre estabelecimentos com base no desempenho e na eficácia; instituir a lógica da demanda e da concorrência e produzir a concorrência. Trata-se de uma nova cultura acadêmica que ocorre no próprio tecido universitário e que é nada desprezível, porque miúda, caucionada pelo discurso do mérito, mas pretensiosa nas intenções, na medida em que procura agir desmontando os direitos sociais que pudessem ser ordenados como compromisso social coletivo e as iniciativas de enfrentamento, de participação política e sindical. ³⁷

Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade – “flexibilidade” –, o docente de educação superior desenvolve, muitas vezes, um senso de sobrevivência para si e para a instituição que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo, que investe todas as suas energias no trabalho, mas que também amarga solidão, culpa, fracasso e incertezas.

Emir Sader analisa em livro recente que:

35 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit.

36 J. Naidorf, “La privatización del conocimiento público en universidades públicas”, in P. Gentili & B. Levy (orgs), *Espacio público y privatización del conocimiento*, Buenos Aires, Clacso, 2005, p. 144. Tradução livre.

37 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit.

As maiores conquistas do neoliberalismo não aconteceram no plano econômico, campo que canalizava suas maiores promessas, mas nos planos social e ideológico. A combinação entre políticas de “flexibilização laboral” – que, na realidade, se trata de precarização laboral, de expropriação do direito ao contrato formal de trabalho –, [...] enfraqueceu profundamente os sindicatos e a capacidade negociadora dos trabalhadores, fragmentou e atomizou a força de trabalho, deslocou os temas do trabalho e das relações de trabalho [...].³⁸

Do mesmo modo, a mercadorização das relações nas instituições de educação superior arrefeceu o potencial crítico que essas instituições dispõem, ao mesmo tempo em que tenta, a todo momento, desqualificar aqueles que se opõem, apontados ora como militantes improdutivos, ora como desinformados a respeito do que sucede no mundo ou ainda têm seus discursos desqualificados como ultrapassados.

Considerações finais

Preliminarmente, deve-se considerar que mesmo a precarização do trabalho, o arrocho salarial, as políticas de avaliação docente, mesmo que se considere a tendência à heteronomia do trabalho docente, cada vez mais pautado pelos próximos financiamentos e avaliações, dispositivos que tendem a desautorizar as experiências docentes, suas práticas convencionais e saberes profissionais, requalificando-os como executores de pautas e prescrições externas e alheias aos objetivos das instituições educativas, mesmo considerando tudo isto, a tensão e o conflito permanecem, demonstrando a existência de movimentos que se contrapõem, seja no campo acadêmico, ou no campo sindical, às políticas para a educação superior. Muitas vezes, estas insurgências extrapolam a luta estritamente corporativa, como é o caso da defesa do direito ao acesso à educação para o conjunto da população, o que dá consistência à crença de que, em se tratando de universidade, sempre existe a possibilidade de um momento de suspensão, no qual se reelabora outro código de sociabilidade, outro código de civilidade e de relação com o público, no qual se pode construir o dissenso, desafiando o paradigma do pensamento único, para indagar outros saberes, outras práticas, outros sujeitos, outros imaginários capazes de conservar viva a chama de alternativas para essa ordem social de hegemonia do capital e de construir um sentido social, ético e mais igualitário para a universidade.

Todavia, permanecemos diante de muitos desafios!

38 E. Sader, *A nova toupeira*, op. cit., p. 51.

Como afirmara Dal Rosso:

É gritante a falta de pesquisas empíricas sobre sindicalismo em geral e sobre sindicalismo no setor da educação, orientadas por hipóteses solidamente fundamentadas em pressupostos teóricos, tanto no Brasil, como na América Latina, quanto em outros continentes.³⁹

Ocorre, portanto, uma imperiosa necessidade de se retomar a via de pesquisas empíricas que potencializem conceitualizações políticas, críticas e comprometidas que, “sin abandonar la lectura de los procesos que se desarrollan desde abajo, aborde el desafío de pensar en términos macro-sociales y estructurales las posibilidades de una política instituyente”.⁴⁰ Trata-se da ampliação de categorias teóricas, sínteses explicativas mais fortes, críticas, que reúnam contribuições de várias disciplinas e que potencializem a ação coletiva de contestação e a mudança radical.

Desafio maior advém, no entanto, do próprio movimento docente. Neste campo, deve-se considerar que ações isoladas, mesmo que exemplares, são insuficientes e que uma reforma radical da universidade requer avanços coletivos que incluam não só os demais trabalhadores que participam do campo educativo, mas também ações conjuntas nas lutas anticapitalistas, com as quais deve-se dialogar e interagir para que a universidade possa levar adiante sua responsabilidade crítica diante da sociedade.⁴¹

Trata-se de sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da universidade e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais e de rejeitarmos o projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema do “sucesso a qualquer preço”.⁴²

39 S. Dal Rosso, “Contribuição para a teoria do sindicalismo no setor da educação”, in Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores, 1, 2009, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro, IUPERJ, 2009, p. 18. Disponível em <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Rosso.pdf>. Acesso em 26 out 2010.

40 M. Svampa, “Reflexiones sobre la sociología crítica en América Latina y el compromiso intelectual”, in Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas), 2007, Guadalajara. *Anais...* Guadalajara, Alas, 2007, p. 2.

41 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit.

42 Cf. D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, op. cit.

A imagem criada por Svampa é bastante sugestiva para o término deste texto. Para a autora, trata-se de conjugar, em um só paradigma, as figuras do docente/pesquisador e do militante como

un anfibio, a saber, una figura capaz de habitar y recorrer varios mundos, y de desarrollar, por ende, una mayor comprensión y reflexividad sobre las diferentes realidades sociales y sobre sí mismo.⁴³



⁴³ M. Svampa, op. cit., p. 11.

Judicialização de conflitos coletivos na esfera sindical: O caso do Andes-Sindicato Nacional

Maria Cristina Cardoso Pereira¹



O funcionalismo público brasileiro desempenhou papel destacado na resistência à ditadura militar e no processo de redemocratização do país. Ao driblar os controles de Estado, as associações de servidores exerceram papel preponderante na resistência ao Estado repressor em defesa da democracia e liberdades civis. A vinculação entre atividade política e militante e a defesa de interesses econômicos típicos do sindicalismo marcou as associações de trabalhadores na esfera pública e fez com que estes setores do sindicalismo mantivessem um padrão de ação combativo e questionador do *status quo* vigente.

A partir da década de 1990, no pós-regime militar, os sindicatos que defendiam uma atividade para além da mera reivindicação econômica – o que se denomina “sindicalismo classista” – sofreu uma forte ofensiva dos governos neoliberais pós-regime militar. Na primeira parte deste artigo destacamos três momentos desta ofensiva: o processo de desmoralização deste sindicalismo, seguido de sua criminalização e, por fim, a judicialização das questões envolvendo a atividade sindical em setores de forte combatividade política. Na segunda parte, dedicamo-nos à análise do processo de judicialização que se abateu sobre o sindicalismo de trabalhadores da educação do setor público, com ênfase na Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (Andes-SN) por seu caráter declaradamente classista e militante.

1 Professora adjunta do curso de direito da Universidade Federal de Goiás (UFG), campus de Jataí.

Sindicalismo e ofensiva neoliberal

A ofensiva neoliberal, que teve início no governo Collor (1990-1992), aprofundou-se no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A reação ao sindicalismo classista teve vários vieses. Um primeiro foi a tentativa midiática de desmoralização a que foram alvo os trabalhadores de setores mais combativos das classes trabalhadoras – como petroleiros e os servidores públicos em geral. Os anos 1990 corresponderam a um período em que o funcionalismo público, especialmente o civil, era associado à figura do “marajá” em propagandas eleitorais, jornais e noticiários apelativos. A partir do governo Fernando Henrique Cardoso, entretanto, os ataques sofisticaram-se. Bresser Pereira, ministro de Fernando Henrique Cardoso, atribuía a “improdutividade” do funcionalismo à ausência de adoção de uma gestão “científica”. Característica dessa tentativa de desmoralização dos servidores estava no que Noam Chomsky identificou como técnica do capital empregada nos Estados Unidos na década de 1930 de “*destruição do trabalho*”. Esta destruição não se dava mais pela repressão e pelo terrorismo das milícias patronais e da polícia de Estado – que não funcionavam tão bem –, mas através de

meios mais sutis e eficazes de propaganda. A ideia era pensar meios de jogar o público contra os grevistas, apresentar os grevistas como perturbadores, perigosos ao público e contrários aos interesses comuns.²

Isto era feito através do estabelecimento de fórmulas genéricas – as *Mohawk Valley formulae* – e que funcionavam muito bem para “mobilizar a opinião da comunidade em favor de conceitos superficiais e vazios” contra os quais ninguém seria contra. Parafraseando Chomsky, quem poderia ser contra o “povo brasileiro”, a “honestidade”, o “serviço público eficiente”? Igualmente, quem seria favorável ao “marajá” – especialmente se práticas abusivas isoladas fossem associadas a toda uma categoria de trabalhadores? E quem se oporia à aplicação de “técnicas racio-

2 Criada na década de 1930 por James Rand, proprietário da Remington Rand, empresa de transporte ferroviário, as *Mohawk Valley formulae* foi divulgada como método “científico” de desmobilização de greves. Foi, como indica o título, aplicada na greve de Mohawk Valley. O documento descrevia métodos de desmoralização pública dos líderes sindicais – que eram contrastados com os empregados “leais”, que queriam voltar ao trabalho. Toda a estratégia era centrada em tornar o *antagonism public*, com forte presença dos “leais” influenciando o debate, emprego de substitutos e, por fim, ameaça de *lock out*. <http://homepage.mac.com/kaaawa/iblog/C177199123/E20050713000631/index.html>. Acesso em 07.12.2010.

nais de gerenciamento na administração pública”, como afirmava, sofisticadamente, Bresser Pereira?³

Um segundo viés a que nos referimos foi o deslocamento do terreno da luta sindical para a esfera policial e judicial. A tendência à criminalização do movimento sindical – com a prisão de seus líderes, encerramento de atividades sindicais *ex officio* e a aplicação de multas que, na prática, inviabilizavam a figura jurídica do “sindicato” – foi estratégia aplicada logo no início do governo FHC. Visavam desmoralizar os trabalhadores e opor-lhes a opinião pública. Os fatos ocorridos com os petroleiros são amplamente conhecidos: o “sumiço” do gás de cozinha, que o governo atribuía aos sindicalistas, porém, posteriormente, descobriu-se que se tratava de uma tentativa de especulação dos preços; a prisão dos líderes do movimento, sob o argumento de crime contra a economia popular e de violação da ordem judicial que proibia greve em setores essenciais, o desmonte do sindicato pela imposição de multas pesadas. Ao final da greve de 32 dias, foram mais de mil trabalhadores advertidos e suspensos por até 29 dias. A imposição de multas – que na prática significariam a morte à Federação Única dos Petroleiros – foi solicitada na justiça e atendida pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST): este declarou “abusiva” a greve, impondo multas de R\$ 100 mil ao dia parado, penhorando-se as contas da federação. Chegou-se a um valor de R\$ 2,1 milhões apenas em penalidades. Diante da recusa dos trabalhadores em retornar ao trabalho, os locais de trabalho foram invadidos pelo Exército.

A ofensiva contra os petroleiros foi paradigmática: aliou a “guerra contra a imagem” à prisão dos líderes dos movimentos, afora o golpe final imposto pelo judiciário. A combinação “ofensiva midiática” + criminalização + judicialização resultou na quebra do movimento. Apesar de seu sucesso, entretanto, a estratégia do governo tinha seus limites. Não apenas era preciso contar com vários aliados instáveis – entre eles, a mídia sensacionalista – mas a estratégia só obtinha sucesso em áreas cuja produção envolvia bens tangíveis (atingindo diretamente o consumidor final – gasolina e gás de cozinha) e que se encontravam protegidas pelo conceito de “atividade essencial” previsto na Constituição.⁴ Sem isso, a imposição de multas não encontrava amparo legal. O que fazer, então, com a multiplicidade de novos movimentos, especialmente do funcionalismo público, que cresciam a cada ano? A questão que se colocava era sobre como proceder com setores do sindicalismo de forte combatividade, mas cujos meios legais para atingi-los era limitado – fosse pela au-

3 N. Chomsky, *Media control*, 2. ed., Nova York, Seven Stories Press, 2002, pp. 25-26.

4 Em especial, o Art. 9º, parágrafo 1º da Constituição Federal e Lei n. 7783/1989.

sência de regulamentação de seu funcionamento, fosse por contarem com bases fortes, ou pelo fato de a lógica das relações de consumo não se aplicar a esses casos. O movimento de trabalhadores em educação, especialmente o do setor público, encontrava-se justamente nessa posição.

A reforma administrativa de Bresser Pereira foi uma das primeiras tentativas de “enquadramento” dos trabalhadores na administração pública brasileira. Tratava-se de um dos desdobramentos do plano de “racionalização” das atividades desenvolvidas pelos servidores públicos que atendia pelo nome de “Reforma administrativa”. A implantação da gestão por resultados e outras técnicas de “gerência científica” foi descrita por Dal Rosso, especialmente do ponto de vista da intensificação do trabalho gerada em todo funcionalismo público.⁵ Na área da educação, entretanto, sua implantação era muito mais complexa, pelas próprias características do trabalho docente, quase artesanal e centrado na competência do professor. A implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a reforma administrativa caminharam de mãos dadas em uma tentativa, até certo ponto frustrada, de quebrar a autonomia docente, especialmente dos professores do ensino superior público, e disciplinar a atividade dos servidores públicos em geral, subdividindo-a – “tayloristicamente” – em seus mínimos detalhes. Presente na implantação do projeto de autonomia das universidades públicas federais estava embutida uma estratégia de disciplinar, a partir do estabelecimento de uma rede de micropoderes, a rebeldia dessa força de trabalho que se recusava a operar dentro da lógica do capital.

A contabilização das horas trabalhadas e a extensiva descrição de cada uma das atividades comprometem o tempo do professor para pensar o seu próprio trabalho. Esse pensar sobre si, intrínseco às atividades docentes – já que todo o tempo o professor está refletindo sobre as formas e os meios para compartilhar seu conhecimento – é também o pensar sobre a sua relação de trabalho. A não ser que o professor transforme a reflexão sobre o seu próprio fazer em um “documento científico”, ela não terá lugar na contabilização de suas horas trabalhadas.

A dissociação é proposital e tende a produzir o consenso se aplicada irrefletidamente: afinal, quem seria contra conferir transparência o trabalho do professor? O que não se fala é que a atividade de reflexão que move o professor a pensar sobre seu trabalho é a mesma atividade de pensar sobre seu lugar no mundo enquanto trabalhador. Transferido para a esfera privada, o pensar o mundo do seu próprio trabalho, para o trabalhador da educação, implica em renunciar ao seu próprio salário: esse “pen-

5 S. Dal Rosso, “A diversidade da intensificação do trabalho”, in idem, *Mais trabalho!*, São Paulo, Boitempo, 2008, pp. 182-201.

sar”, se não estiver previsto nas longas listas de atividades típicas que o professor tem de cumprir ao longo do ano, acarretará na reprovação de seu planejamento acadêmico e na devolução de parte de seus vencimentos aos cofres públicos.

Apesar dessas tentativas de enquadramento nos anos correspondentes ao governo FHC, o sindicalismo público de docentes ganhava cada vez mais adesão em suas bases e ampliava o alcance de suas atividades. Eram bandeiras do movimento – além do ensino público e gratuito – a crítica à presença do FMI na economia brasileira, o fim da política neoliberal, a denúncia à privatização das empresas públicas, entre outras. A essas bandeiras se associava um conjunto de mobilizações de cunho nacional, congressos, presença na mídia, greves e manifestações públicas.⁶ Como fazer frente a um movimento nacionalmente articulado e extremamente ágil? Uma ofensiva nos moldes daquela oferecida aos petroleiros, além de não contar com as mesmas condições (o “consumidor” da educação ofertada na esfera privada é muito diferente do aluno da universidade pública), dificilmente poderia ser enquadrado legalmente – diante da ausência absoluta de regulamentação de direitos mínimos dos trabalhadores da esfera pública. Tratava-se de um típico caso em que o feitiço dos anos sem nenhuma legislação que conferisse garantias mínimas à atividade dos servidores públicos – como reajuste salarial anual, recomposição da inflação real, regulamentação do direito de greve, entre outras – cobrava o seu preço.

A resposta a este quadro de radicalização da força do movimento sindical ocorreu nas formas e métodos típicos do liberalismo: através daquilo que Boito descreve como a forma autofágica de convívio do neoliberalismo com a democracia: através de profundos cortes em sua própria carne e imensos sacrifícios à autonomia das instituições democráticas e ao próprio exercício da política.⁷ Boito exemplifica, no caso dos países latino-americanos, com o confisco, pelo Executivo, da competência legislativa do parlamento. Acrescentaríamos aqui outra “relação perigosa” que se intensifica justamente no momento em que os mecanismos tradicionais de contenção do movimento sindical entram em um novo ciclo de esgotamento: trata-se da aproximação entre as agendas políticas do Judiciário e do Executivo.

As decisões obtidas pela via do Judiciário possuem um caráter totalmente diverso daquelas resultantes do embate político. Além do cumprimento obrigatório (o que legitima o uso do aparelho repressivo do Estado imediatamente), elas são mar-

6 Sobre o quadro de greves e adesão, cf. http://www.andes.org.br/greve/quadro_das_greves/default.asp. Acesso 07/12/2010.

7 A. Boito Jr., *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*, São Paulo, Xamã, 1999, p. 25.

cadadas pelo hermetismo. Isso significa que questões políticas cotidianas adquirem uma tradução jurisdicional distante da compreensão do trabalhador e da trabalhadora comuns. A consequência é que, uma vez institucionalizada pela via do judiciário, a arena política foi reapropriada pela esfera do Estado. As discussões antes realizadas em assembleias de trabalhadores passaram a ser pautadas pelos rituais do direito burguês. As vozes saudavelmente dissonantes da assembleia passam a ser reunidas no monólogo do advogado na tribuna. Os debates entre as partes limitaram-se às “arguições orais” delimitadas no tempo e espaço. Os únicos confrontos entre os desembargadores ou ministros dos tribunais, apesar de eventualmente publicizados pela TV, são recheados de referências técnicas, latinórios e *mises en scène* que tornam quase impossível a compreensão ao não iniciado no universo da retórica jurídica.

Ainda que autores como Habermas observem a possibilidade de o direito exercer um papel libertador das consciências, no sentido de proporcionar o debate de ideias até então restritas à esfera privada, observamos um efeito oposto quando falamos de discussões que já são “abertas” – ou seja, são pautadas pelo debate democrático e trazem em si a marca do contraditório.⁸ A transferência para os tribunais de questões democraticamente debatidas na esfera pública implica inversão do efeito potencialmente salutar que a adoção da processualística jurídica poderia proporcionar: a matéria passa a ser tratada de forma hermética, personalíssima, em uma esfera de compreensão difícil e participação democrática *idem*. O público é afastado e, em seu lugar, assume a ritualística aparentemente ascética dos “operadores do direito” – advogados, juízes, ministros etc. e aplicadores da “farmacologia jurídica”.⁹

8 J. Habermas, *Direito e democracia*, Vol. 1, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997. Cf. também M. Nobre & R. Terra, *Direito e democracia. Um guia para a leitura de Habermas*, São Paulo, Malheiros. 2008. Os autores atribuem ao direito uma duplicidade de papéis: ao mesmo tempo em que pode ser transformador, representando um processo de “formação coletiva da opinião e da vontade, sem o qual seria apenas um estabilizador de expectativas de comportamento e não a expressão da autocompreensão e da autodeterminação de uma comunidade de pessoas de direito que ele também é”, o direito também pode ser tomado como expressão unilateral e distorcida, para servir “unicamente de instrumento de colonização do mundo da vida pelo sistema” (pp. 27ss) – o que acreditamos que se aplique à atuação do judiciário em questões que poderiam ser resolvidas na esfera pública, pela negociação e embate entre as partes. A questão que se coloca aqui é: a quem interessa judicializar?

9 Expressões muito usadas por juízes, e particularmente comum no vernáculo de Gilmar Mendes, ministro do STF. Cf., a esse respeito, <http://www.amatra3.com.br/interna.aspx?id=2&idt=3&cont=2153&ic=1>. Acesso em 07.12.2010.

Na próxima seção, observaremos como ocorreu o processo de judicialização das relações em um sindicato bastante ativo: o Andes-SN. Nas conclusões, traçaremos algumas considerações sobre os efeitos que esse processo de transferência de questões políticas para a esfera dos tribunais produziu junto às bases e direção do sindicato.

O Andes-SN e o processo de judicialização

Nascida no bojo da resistência à ditadura e pela defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, a então Associação Nacional dos Docentes no Ensino Superior – posteriormente Sindicato Nacional – sempre incorporou uma ampla pauta de questões com forte recorte classista: a preocupação em agregar setores democráticos e populares da sociedade civil, a luta contra o imperialismo e capitalismo e a defesa de liberdades políticas eram bandeiras que se misturavam com as reivindicações salariais e de liberdade de organização. Esse caráter classista, ao mesmo tempo em que funcionava como marca registrada do sindicalismo da então Associação Nacional, a diferenciava de outros sindicatos de trabalhadores da educação – em especial os Sindicatos de Professores (Sinpros) – que atuavam privilegiadamente na esfera do ensino privado. Refletia-se em uma pauta mais ampla, nitidamente política, e em mecanismos decisórios internos que contrastavam com as formas tradicionais de participação em assembleias gerais, contribuição dos associados e composição das direções presentes nos Sinpros.¹⁰

O espectro de atuação do Andes-SN era grande – daí o conjunto relativamente amplo de questões, não só de caráter econômico, que tenderam a ser transferidas para o terreno do judiciário. A classificação das temáticas que foram objeto de judicialização não é tarefa simples. Primeiro, porque as ações não podem ser medidas do ponto de vista quantitativo apenas (muitas das temáticas refletem-se em número pequeno de ações, porém envolvem contingente elevado de servidores, como é o caso da representação sindical ou ações plúrimas – que chegam a ter 300 servidores). O impacto da perda de uma ação plúrima sobre os servidores também é diverso em relação a uma representação sindical – principalmente levando-se em consideração o pagamento da sucumbência.¹¹ Segundo, porque a qualidade das ações

10 I. Navarro, *Andes-SN: Um sindicato de intelectuais*, Cuiabá, Ed. da Adufmat, 2001.

11 Honorários de sucumbência são aqueles devidos ao advogado da parte que ganhou a ação e cobrados, no caso de ações plúrimas, de cada uma das partes.

variou conforme a política do governo federal e de acordo com a maior ou menor mobilização dos servidores em suas greves. Neste sentido, não é possível estabelecer uma relevância temática baseada exclusivamente em critérios numéricos. A análise deve ser, portanto, qualitativa, e seu ponto de partida a apreciação de cada uma das ações movidas a partir do seu momento histórico referencial e da pauta proposta pelo sindicato. Optamos, neste trabalho, por realizar um levantamento e uma análise qualitativa dos processos judiciais, ainda que existam várias referências a eles em termos quantitativos. O agrupamento de ações deu-se a partir da comunicabilidade que várias ações guardavam entre si e tendo em vista os momentos históricos em que ocorreram as várias decisões que compuseram a jurisprudência.

A partir desta escolha metodológica, identificamos três grandes eixos temáticos não estáticos, ou seja, que se relacionam entre si: em um mesmo processo, por exemplo, ou em diferentes momentos da construção da jurisprudência – tendo em vista a modificação de uma decisão anterior por conta de uma nova composição do tribunal.

1. Ações movidas pelo Andes-SN em que o próprio STF não reconhecia a legitimidade do Andes-SN, especialmente para o exercício do *controle de constitucionalidade* – ação direta de inconstitucionalidade (Adin) –, e que se relacionam diretamente com a política de congelamento de salários dos governos federais.
2. Ações em que a temática é a *política salarial* do governo federal.
3. Ações em que a temática é a *regulamentação do direito de greve* do funcionalismo público em geral.

Tendo em vista que nosso objetivo é verificar nossa hipótese inicial, qual seja, a de que foi uma estratégia do neoliberalismo brasileiro a aproximação da pauta do judiciário ao programa político do Executivo – especialmente nos governos FHC –, e que isso ocorreu de forma exemplar em um setor combativo do funcionalismo público que tradicionalmente se organizou em torno de bandeiras amplas de luta – e não meramente econômicas, nos voltaremos à análise da resistência ao reconhecimento, por parte do judiciário, do *status* do Andes-SN como entidade representativa dos professores de ensino superior. Para isso, abordaremos dois movimentos contra o reconhecimento do Andes-SN: um primeiro, realizado por sindicatos privados, que assumiam uma estratégia de esvaziar a legitimidade do SN sob o argumento de que é a lei quem decide a filiação sindical, não o próprio trabalhador; e um segundo, já na esfera do STF, em que a própria legitimidade jurídica do Andes-SN é questionada.

Na teia dos tribunais

Logo após a transformação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) em Sindicato Nacional (Andes-SN), houve uma explosão de ações na justiça promovidas por entidades representativas de professores da rede privada de ensino – superior ou não. Em sua maior parte, questionava-se a legitimidade destas entidades em representar os docentes das universidades brasileiras, com ampla base filiada voluntariamente, porém que não se enquadravam em termos estritos no padrão de funcionamento do sindicalismo brasileiro. Além disso, e como estavam em jogo milhões do imposto sindical, questionava-se desde a legalidade de o Andes-SN apresentar-se como sindicato nacional (e não como confederação) até o fato de que, por não possuir base municipal (mas nacional), não caberia à seção sindical representar os interesses de professores de uma mesma municipalidade. Para a direção do Andes a questão não era apenas financeira, mas política:

O Andes e poucas outras organizações nacionais mantêm aquela perspectiva de que o sindicato que recebe contribuição compulsória da categoria é um sindicato que se apelega, tende à burocratização diante dessa possibilidade de, com militância ou não, com resposta ou não, ter a garantia de receita. Diferentemente disso, nós continuamos vivendo e convivendo a partir das finanças de contribuições espontâneas definidas em assembleias de categoria.¹²

Para corroborar esta tese, observamos casos em que os Sinpros se associavam às direções das universidades para boicotar, na Justiça, o Andes, através da recusa em admitir seus associados como legítimos para a obtenção de benefício salarial negociado em convenção coletiva. O caso mais emblemático ocorreu no início da década de 2000. Em fins de 1990, parcela dos professores da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) criou uma associação de docentes e vinculou-se ao Andes-SN. O Sinpro local ingressou então na justiça para obter a declaração de sua ilegitimidade para representar docentes. Para isso, associou-se à reitoria da Unimep para impugnar a subordinação da associação ao SN.

Em 2002 a vara do Trabalho de Campinas – competente para julgar a questão – recebeu o processo n. 1.574 do Sinpro local em nome de um grupo de professores

12 A proposta do Andes é de devolução do imposto sindical obrigatório. A contribuição deve ser voluntária, não imposta. Entrevista concedida por Luis Henrique Shuch em 16.05.2007, in M. C. C. Pereira, “Servidores sim, trabalhadores, não: Os direitos dos servidores públicos federais reescritos pelo judiciário (1995-2002)”, Campinas, Unicamp, 2008, tese de doutorado em ciências sociais. Disponível em <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000436963>.

da Unimep a ele sindicalizados. Solicitava reajuste salarial, que foi deferido na justiça. A universidade, entretanto, amparada no próprio Sinpro e na ação que haviam movido conjuntamente no final de 1990, recusou-se a estender o reajuste aos professores que não haviam consignado a substituição processual – e que, portanto, não eram filiados ao Sinpro. Esta decisão contrariava todos os princípios de direito do trabalho baseados na isonomia das funções, além do fato de que não há nenhuma previsão de que possa haver diferenciação salarial com base na filiação ou não a um sindicato (e sim por critérios como titulação, antiguidade, carreira e outros, inerentes à atividade docente). O Andes-SN ingressou, então, com nova ação, desta feita solicitando isonomia entre os professores, ainda que não pagassem suas contribuições ao Sinpro.

Apesar de termos identificado uma tendência dos tribunais em reconhecer a legitimidade do Andes-SN em representar os professores de ensino superior em geral, o mesmo não ocorre em relação ao reconhecimento da entidade em propor mandados de segurança em nome coletivo e, especialmente, ações diretas de inconstitucionalidade (Adin's).

As Adin's têm sido um instrumento importantíssimo para impedir que ofensas sérias aos direitos dos cidadãos em geral – e aos trabalhadores em particular – sejam perpetrados por atos arbitrários da administração pública ou do legislativo (estadual ou federal). Se, durante a ditadura militar, esse direito era limitado ao procurador da República – homem de confiança do presidente –, após a Constituição de 1988, o rol de legitimados ativos para propor Adin's ampliou-se: além do procurador geral da República, os partidos políticos com representação nacional, os governadores de estado, o advogado geral da União, as confederações sindicais e as entidades de classe de âmbito nacional passaram a ser consideradas partes legitimamente representantes da sociedade – que, pela via da Adin, têm a possibilidade de questionar a constitucionalidade de medidas tomadas por agentes públicos.

A questão tornou-se polêmica, entretanto, quando sindicatos e centrais propuseram suas Adin's perante o STF. O tribunal acabou por construir sua própria interpretação sobre a matéria – o que restringiu o direito de entidades representativas de trabalhadores (como CUT e Andes-SN, para citar dois exemplos). As condições estabelecidas pelo STF para a propositura de Adin's reescreviam a Constituição Federal – não através de medidas provisórias, decretos ou legislação complementar, mas via jurisprudência.

A interpretação do STF era claramente no sentido de vetar o instrumento das Adin's aos organismos sindicais (mas não a determinadas associações muito particulares, como a Associação dos Magistrados Brasileiros). Primeiro, o tribunal afirma-

va que deveria haver uma proximidade estreita entre os interesses dos associados das entidades representativas dos trabalhadores e o objeto das Adin's. Segundo, que as Adin's deveriam visar ao interesse difuso da sociedade, não aos interesses específicos de grupos. Em 1990, o STF passou a indeferir a propositura de Adin's titularizadas pela maior parte das entidades nacionais de trabalhadores porque entendeu que organizações sindicais (confederações e sindicatos nacionais por analogia) não representam interesses difusos, mas corporativos das categorias profissionais. Por outro lado, também denegou o direito de interposição de Adin's versando sobre privatizações por considerar, por exemplo, que faltava à entidade sindical a demonstração de interesse direto em suspender a ilegalidade mencionada.

Na prática, tanto uma Adin proposta pela mesma entidade dos trabalhadores questionando, por exemplo, uma lei que congelava os salários do funcionalismo, quanto outra, versando sobre a inconstitucionalidade de outra lei, privatizando uma companhia pública, seriam indeferidas liminarmente pelo STF, tendo em vista argumentos opostos e contraditórios entre si: no primeiro caso, o predomínio do interesse corporativo sobre o público; no segundo, a ausência de nexo entre os interesses da categoria e o objeto da inconstitucionalidade. Ademais, havia um problema suplementar que dizia respeito especificamente ao Andes-SN: pelo fato de não ser formalmente uma “confederação de federações estaduais”, o STF não reconhecia sua legitimidade para interpor Adin's.

A construção desse entendimento ocorreu de forma gradual, como é característico da formação da jurisprudência. Ao longo dos anos, o STF desenhou regras tão rígidas para a propositura de Adin's que praticamente nenhuma confederação ou entidade de classe possuía legitimidade para propô-las. Em especial, atingia a CUT e o Andes-SN, entidades que fugiam das formas típicas do enquadramento sindical brasileiro.¹³

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à atuação dos tribunais ao tratar o direito de greve – ou o seu exercício. Para os servidores públicos, o direito de greve está previsto no artigo 37 da Constituição Federal: “*o direito de greve será exercido nos termos e nos limites definidos em lei específica*”. Diante do fato de

13 Por outro lado, e como observa C. A. Colombo (“Os julgamentos do STF: Violações aos direitos constitucionais e ilegalidade política”, in R. V. Coelho (org), *Democracia e mundo do trabalho*, n. 3, Porto Alegre, 2001, pp. 85-132), a Associação Nacional dos Magistrados Brasileiros, apesar de não ser uma confederação e não representar um conjunto de federações (mas apenas de associações de magistrados estaduais), tem sido considerada legitimada ativa para a propositura de Adin's, ao contrário de entidades reconhecidamente representativas dos trabalhadores, como a própria CUT.

que a lei específica nunca foi promulgada e as greves nunca deixaram de ocorrer, o Judiciário passou a ser intensamente acionado, especialmente por parte dos estados e da União, no sentido de manifestar-se caso a caso, e a pronunciar-se sobre inúmeras questões subjacentes às paralisações.

Apesar de não homogênea (dentro do próprio STF a posição nunca foi unânime), a jurisprudência predominante nos anos 1990 e início de 2000 baseava-se em um argumento capcioso: os trabalhadores tinham direito à greve, porém não ao seu exercício – pelo menos enquanto o legislativo não elaborasse lei regulamentando a Constituição. Com isso, o Judiciário não se obriga a suprir a lacuna do legislativo (desobrigando-se da tarefa de regulamentar, através do mandado de injunção, o exercício de greve de uma categoria específica) e, ao mesmo tempo, penalizava os trabalhadores – que tinham interditado o seu direito de “exercício” – mas não de greve. O STF “reliava” a constituição e transformava a questão política em um problema técnico, dentro da vernacular processualística jurídica:

O inadimplemento da prestação legislativa pelo Congresso Nacional, precisamente por caracterizar a situação configuradora de lacuna técnica – que constitui um dos pressupostos da ação injuncional – equivale, no que concerte ao direito de greve, a uma virtual interdição tácita do seu exercício pelos servidores públicos civis.¹⁴

A trama sutil e ardilosa dos tribunais já prenunciava os conflitos que se seguiriam: se, em nível federal, os servidores públicos enfrentavam a decisão judicial – recorrendo à greve e à mobilização nacional, como ocorreu com o Andes-SN –, nos estados a situação degradava-se para os servidores. Foram inúmeros os decretos estaduais que se seguiram ecoando a impossibilidade de exercício da greve e prevendo o desconto em folha de pagamento do valor correspondente aos vencimentos e vantagens: Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Piauí foram alguns estados em que a postura dos tribunais refletiu-se na inviabilização do exercí-

14 Supremo Tribunal Federal, *Mandado de Injunção n. 20/DF*, relator ministro Celso de Mello, p. 21, 10.12.1996. O único ministro com entendimento contrário foi Marco Aurélio: para ele, o direito e o exercício são indissociáveis e a ausência de regulamentação não impede a greve. O único efeito dessa lacuna legislativa é a inexistência de limites ao seu exercício, não o impedimento da greve. A manifestação do ministro Marco Aurélio foi, entretanto, importante em outro sentido: ele manifestou seu entendimento de que a Lei de Greve (7.783/89) deveria se estender aos servidores públicos em geral, em uma previsão do que ocorreria 12 anos depois. Supremo Tribunal Federal, *Mandado de Injunção n. 708/DF*, relator ministro Gilmar Mendes, publicação 31.10.2008, julgamento 25.10.2007.

cio de greve. Observe-se: ao mesmo tempo em que o STF realizava uma regulamentação chapa-branca da greve, impedia que as organizações de trabalhadores fossem titulares de Adin's contra as medidas punitivas dos estados e da União, em um verdadeiro processo de blindagem dos governos federal e estaduais.¹⁵

É importante destacar que a ausência de regulamentação ao direito de greve foi, ela própria, uma forma de regulamentação que procurava favorecer, sob o argumento da não intromissão do STF em matéria legislativa, o grupo que se encontrava em posição inferior na correlação política de forças: o Executivo federal. A lacuna normativa foi muito bem aproveitada pelos tribunais, que habilmente criaram a bizarra figura ficcional da “greve teórica”, já que seu exercício era proibido.

A recusa em estender ao funcionalismo a Lei de Greve – ou de normatizar seu exercício pela via do judiciário na década de 1990 – deveu-se, entretanto, a uma segunda ordem de questões. Uma lei não é completa enquanto os casos omissos não forem adequados e solidamente “interpretados” pelos tribunais. Tendo em vista que os tempos de formulação de jurisprudência são longos, a aplicação pura e simples da Lei 7.783/89 nas décadas de 1990 e início de 2000 tenderia a beneficiar os servidores públicos. Foram necessários alguns anos até que essa função normativa, exercida pelos tribunais via jurisprudência, conferisse uma feição extremamente conservadora à Lei de Greve, para que então ela fosse novamente colocada em pauta e pudesse ser aplicada aos servidores na ausência de uma regulamentação própria.

Há dois pontos nevrálgicos, cuja extensão só poderá ser avaliada no momento em que uma nova leva de greves do funcionalismo se iniciar. O primeiro é o entendimento sobre “atividade essencial”. O segundo, sobre a natureza da greve.

Observamos anteriormente que apesar do sucesso na repressão ao movimento dos petroleiros, o *modus operandi* não poderia ser facilmente aplicado aos servidores públicos civis: o argumento que fundamentou a imposição de multas à Federação Única dos Petroleiros baseava-se no conceito de “atividade essencial” – só prevista na legislação típica da iniciativa privada. Ao estender para os servidores a Lei 7.783, o ministro Gilmar Mendes manifestou-se sobre o que seriam “atividades es-

15 É importante mencionar que a resistência dos servidores públicos federais representou um freio também à implementação da reforma administrativa de Bresser Pereira – o que, entretanto, não veio a se refletir nos estados. Os executivos estaduais avançaram muito mais na implementação da reforma administrativa do que o próprio Executivo federal. Maria Cristina C. Pereira (op. cit.) relata cortes radicais nas folhas de pagamento assim como demissões sumárias de servidores – que, anos depois, seriam cassadas pelo próprio STF.

senciais” ao funcionalismo e determinou que tal denominação abrigasse praticamente todas aquelas oferecidas pela administração pública.¹⁶ Observe-se que, de uma tacada só, no mesmo pronunciamento, o ministro já determinou: 1. inquestionabilidade do desconto dos dias parados, 2. remessa de ofício ao TJ ou TRF e 3. estabelecimento de sua competência para definir questões centrais ao movimento como 4. imposição e fixação de multas, 5. declaração de abusividade e 6. exigência de mínimo operacional de funcionamento do serviço – já que todas as atividades do funcionalismo passaram a ser consideradas como potencialmente essenciais.¹⁷

Outro aspecto dizia respeito a um ponto sobre o qual o ministro não se pronunciou: trata-se da obrigatoriedade, prevista na Lei 7.783/89, de que a deflagração da greve só pode ocorrer se “frustrada a negociação”. Durante muitos anos, a aplicação da lei de greve esbarrou na recusa, por parte do poder público (mesmo após a Constituição de 1988) em reconhecer as centrais sindicais e entidades como o Andes-SN como legítimos representantes dos servidores civis e suas categorias. Adotar a Lei 7.783/89 significaria, na prática, reconhecer as entidades – e isso o governo

16 Palavras do ministro Gilmar Mendes: “Em razão dos imperativos da continuidade dos serviços públicos, contudo, não se pode afastar que, de acordo com as peculiaridades de cada caso concreto e mediante solicitação de entidade ou órgão legítimo, seja facultado ao tribunal competente impor a observância a regime de greve mais severo em razão de tratar-se de ‘serviços ou atividades essenciais’, nos termos do regime fixado pelos Arts. 9º a 11 da Lei n. 7.783/1989. Isso ocorre porque não se pode deixar de cogitar dos riscos decorrentes das possibilidades de que a regulação dos serviços públicos que tenham características afins a esses ‘serviços ou atividades essenciais’ seja menos severa que a disciplina dispensada aos serviços privados ditos ‘essenciais’. O sistema de judicialização do direito de greve dos servidores públicos civis está aberto para que outras atividades sejam submetidas a idêntico regime. Pela complexidade e variedade dos serviços públicos e atividades estratégicas típicas do Estado, há outros serviços públicos, cuja essencialidade não está contemplada pelo rol dos Arts. 9º a 11 da Lei n. 7.783/1989”. Supremo Tribunal Federal, *Mandado de Injunção n. 708/DF*, relator ministro Gilmar Mendes, publicação 31.10.2008, julgamento 25.10.2007.

17 E prossegue o ministro: “Os tribunais mencionados também serão competentes para apreciar e julgar medidas cautelares eventualmente incidentes relacionadas ao exercício do direito de greve dos servidores públicos civis, tais como: *i.* aquelas nas quais se postule a preservação do objeto da querela judicial, qual seja, o percentual mínimo de servidores públicos que deve continuar trabalhando durante o movimento paradedista, ou mesmo a proibição de qualquer tipo de paralisação; *ii.* os interditos possessórios para a desocupação de dependências dos órgãos públicos eventualmente tomados por grevistas; e *iii.* as demais medidas cautelares que apresentem conexão direta com o dissídio coletivo de greve”. *Idem*.

federal e os executivos estaduais e municipais se recusavam terminantemente a fazer. Entretanto, uma vez consolidadas as entidades representativas dos trabalhadores o obstáculo à adoção da lei caía por terra. Em seu lugar, entretanto, surgia uma oportunidade renovada de “enquadrar” os trabalhadores: tratava-se do artigo da lei que estabelecia que a cessação coletiva do trabalho só poderia ocorrer se “frustrada a negociação” e se antecedida por atos prévios à própria paralisação. A greve se burocratizava imensamente: não somente o movimento deveria procurar “por todos os meios” negociar com o patrão-Estado, mas a greve deveria ser precedida por assembleias contabilizadas numericamente, editais de convocação publicados em jornais, assim como a possibilidade de que, antes de sua própria deflagração, a greve fosse questionada na Justiça – tudo sob o rótulo de “democratização e transparência”.

O estabelecimento de condições à greve escondia um ardil dificilmente identificável se não observada a tradição de nosso sindicalismo combativo e classista. Tratava-se do fato de que, ao exigir a “negociação prévia”, o dispositivo adjetivava a “natureza da greve”. Assim, ao admitir como “válidas” as greves de caráter tipicamente econômico, a mão pesada do Judiciário esvaziava as greves políticas ou de solidariedade, tornando praticamente impensável a conflagração de greves como as gerais, ocorridas durante o movimento das *Diretas Já!* ou mesmo as salariais, em épocas de grave inflação. Os tribunais buscavam sepultar páginas memoráveis da história brasileira. Afinal, com quem os sindicatos de servidores municipais ou estaduais deveriam negociar antes de aderir a uma greve convocada por uma (ou mais) central de trabalhadores contra o aumento generalizado de impostos? E na hipótese de um golpe de Estado? A medida, adotada para impedir paralisações contra políticas econômicas, colocou as classes trabalhadoras em uma camisa de força em caso de atuação coletiva.¹⁸

18 Em relação aos estados, como, aliás, é nossa tradição, o pacote de maldades do Judiciário já vem sendo utilizado há tempo. Uma vez que a mobilização dos servidores federais é mais intensa, o cuidado dos próprios tribunais tende a ser maior – o que não impede, em um futuro de diminuição do ímpeto combativo, as mesmas medidas serem impostas aos servidores federais. Trata-se das Orientações Jurisprudenciais (OJ) n. 01 e 11 da Seção de Dissídios Coletivos do TST. Tais OJ reputam abusiva a greve que se opõe a descumprimento de acordo ou convenção coletiva, e obrigam os trabalhadores a enveredarem pela via judicial (e não pela greve) para a obtenção de seus direitos, recomendando às partes a tentarem, “direta e pacificamente, solucionar o conflito que lhe constitui o objeto”. Retira-se, dos trabalhadores, a autonomia para decretar a greve. Em seu lugar, a processualística judicial lenta, conservadora e, obviamente, nomeada pelo próprio Executivo.

Conclusões

A Constituição de 1988 significou uma inegável vitória dos trabalhadores brasileiros, em especial do funcionalismo público. Como decorrência das lutas gestadas nos anos de ditadura, se, por um lado, o movimento dos servidores cresceu na década de 1990 e 2000, por outro, encontrou forte resistências nas políticas neoliberais. Tendo em vista o caráter genérico e dependente de regulamentação dos direitos previstos na Constituição, o Executivo e o Judiciário acabaram por reescrever os direitos dos servidores de duas formas distintas, porém associadas: de um lado, a desmoralização midiática e a tentativa de enquadramento em um esquema taylorista de “gestão científica”. De outro, a judicialização.

Se o projeto Bresser Pereira de reforma administrativa não se completou em função das resistências interpostas pelos servidores, um movimento muito mais sutil e hermético se desenvolveu na esfera dos tribunais. As questões políticas se submeteram ao escrutínio do formalismo judicial – o que, de fato, isolou o funcionalismo quando este tentava questionar pela via dos tribunais várias medidas adotadas na esfera das políticas nacionais, como as privatizações. O veto à proposição de Adin’s foi bastante ilustrativo da desqualificação das entidades sindicais por parte do judiciário e a aplicação sem mediações da legislação de greve aos servidores foi uma ameaça à sua combatividade.

O cerceamento de direitos coletivos assumiu, a partir da década de 1990, um caráter bastante sofisticado. Seus instrumentos privilegiados, ao lado dos tradicionais decretos executivos, foram a jurisprudência e a doutrina jurídica. A ação dos tribunais de dizer nas entrelinhas, de afirmar a liberdade e praticar o oposto vem reconstruindo a Constituição e minando os direitos coletivos dos servidores públicos. É tão ou mais prejudicial a esses trabalhadores do que uma legislação cerceadora, dado o caráter inquestionável da autoridade judicial e sua firme disposição em denegar direitos coletivos. Ao reescrever a Constituição Federal o Judiciário, especialmente os tribunais superiores, o faz de forma irrecorrível e irrevogável. A questão que se coloca não é apenas qual será o próximo movimento dos trabalhadores – que encontram um ambiente cada vez mais hostil às suas formas de organização coletiva –, mas quem controlará o Judiciário se as forças sociais forem derrotadas, como quer o projeto neoliberal.



Como os trabalhadores da educação pensam a educação dos trabalhadores: Um estudo sobre os sindicatos docentes do Rio de Janeiro

Kênia Miranda¹



Este artigo tem como objeto de análise as formulações pedagógicas de três sindicatos que compõem a diversidade do movimento docente da educação básica no estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa que deu origem ao artigo buscou compreender como os trabalhadores da educação, organizados sob a forma sindical, debatem, discutem e apresentam propostas educacionais para o conjunto dos trabalhadores, no contexto das transformações contemporâneas do mundo do trabalho.

As três entidades sindicais investigadas foram: o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio); a União dos Professores Públicos do Rio de Janeiro (Uppes) e o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe-RJ).

O caráter multifacetado dos sindicatos docentes do Rio: Uma breve contextualização

O sindicalismo docente, no Rio de Janeiro, não é um capítulo à parte da organização sindical docente no Brasil, mas, antes, parte integrante.

1 Doutoranda em história da Universidade Federal Fluminense e professora do ensino básico técnico e tecnológico, Colégio Pedro II.

O esforço para recompor a história nacional do sindicalismo docente representaria, por si só, proposta mais ampla de pesquisa. Seria necessário destacar pelo menos três obstáculos a serem superados, tendo em vista fragmentações de diferentes ordens sobre os estudos acerca do sindicalismo docente no Brasil. Poderíamos destacar, pelo menos os seguintes: 1. a dimensão territorial brasileira associada à inexistência de um sistema nacional de ensino;² 2. a divisão entre os níveis e as modalidades de ensino; e, 3. a heterogeneidade das formas organizativas.³

Sendo assim, as referências realizadas ao movimento organizativo de professores, no contexto brasileiro, pretendem apenas situar o sindicalismo fluminense em um cenário mais amplo e demarcar que a sua constituição não é tardia, tampouco desvinculada das demais experiências do movimento docente.

A primeira experiência, de caráter nacional, a ser construída foi a dos professores da educação básica.⁴ Em 1962, em Recife, foi fundada a Confederação dos Profes-

2 A esse respeito, cf. D. Saviani (*Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*, 35. ed., Campinas, Autores Associados, 2002) na proposição de outra política educacional que não a da perspectiva liberal vencedora na promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96.

3 Agrava-se a isso o fato de que pesquisas com fartos dados empíricos e análises concretas de estados brasileiros que não do Sudeste apresentam irrisória publicação. Tais aspectos – o da fragmentação e o da concentração geográfica das pesquisas acerca do sindicalismo docente – podem ser, em parte, apreendidos no artigo de C. P. Vianna (“A produção acadêmica sobre organização docente: Ação coletiva e relações de gênero”, *Educação & Sociedade*, n. 77, 2001), que sistematiza as produções acerca da temática até o final da década de 1990.

4 Exemplos de organizações anteriores, presentes pelo extenso território brasileiro e suas capitais, não faltam. De caráter mutualista a organização mais antiga, citada por L. A. Cunha (*O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, São Paulo/Brasília, Editora Unesp/Flacso, 2000), é o Grêmio dos Professores Primários, criada em 1879, em Pernambuco. Claudio Henrique de Moraes Batalha (organizador do *Dicionário do movimento operário: Rio de Janeiro do século XIX aos anos 1920, militantes e organizações*, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2009) localizou, no Rio de Janeiro, a Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro, criada em 1907, composta por professores do ensino superior, secundário e primário oficial e particular. Nas duas primeiras décadas do século XX, aquelas que marcam a tentativa de uma oferta da educação primária pelo estado, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo destacou-se como exemplo de aglutinação profissional (cf. D. B. Catani, “Educadores à meia-luz: Um estudo sobre a *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902 – 1919)*”, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1989, tese de doutorado, mimeo).

res Primários do Brasil (CPPB). A CPPB é fruto da participação de entidades de diversos estados brasileiros em congressos desde a década anterior, tendo o primeiro ocorrido em 1953, na Bahia. São responsáveis por esse movimento inicial o Centro do Professorado Paulista, a União dos Professores Primários do Estado Rio de Janeiro, a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais, a União dos Professores Primários do Estado da Guanabara, o Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul, a União do Magistério Primário Acreano, a Associação dos Professores Primários de Goiás, Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia, a Associação dos Professores Primários do Amapá, o Centro de Estudos e Recreação do Magistério Primário do Ceará e o Centro dos Professores Primários de Pernambuco.

Há registros de mobilizações durante o governo de João Goulart, em São Paulo, Rio de Janeiro e no sul do país, contudo, após o golpe, a confederação estabelece um caráter cooperativo com a ditadura.

Teresa Andrade⁵ destaca a finalidade explícita no estatuto da CPB de “colaborar com os poderes públicos federais, estaduais e municipais no estudo e na solução dos problemas que se relacionam com o ensino”.⁶

As questões reivindicativas da categoria só começariam a ganhar espaço nos congressos da entidade nacional, a partir da década de 1970:

Os primeiros congressos destacavam temas de cunho eminentemente pedagógico, enquanto os temas relativos à formação e a carreira do professor primário ficavam em plano secundarizado.⁷

Diante dessa conjuntura, o caráter antidemocrático e o atrelamento ideológico à política do regime militar – marcante da trajetória da CPPB – fez com que o movimento docente divergisse em torno da melhor tática para a unificação da luta sindical nacional. Ou seja, a CPPB foi questionada como tal ferramenta. Esse tema adquiriu posição central no interior do movimento, de forma que posições antagônicas manifestaram-se, ou seja, forças políticas que defendiam a ruptura com a entidade e a criação de uma nova entidade sindical nacional⁸ e outras que defendiam a sua democratização,⁹ sendo a última a posição vitoriosa.

5 T. V. de Andrade, “A União dos Professores do Rio de Janeiro: Um capítulo da história da organização docente (1948-1979)”, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2001, dissertação de mestrado, mimeo, p. 176.

6 Estatuto da Confederação dos Professores do Brasil, abril de 1973.

7 T. V. de Andrade, op. cit., p. 177.

8 As organizações de esquerda que defendiam a criação da Central Única dos Trabalhadores da Educação eram: Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP), a Conver-

Em 1979, houve a incorporação institucional dos professores secundários, fato que garantiu a ampliação e alterou o perfil da base e a nomenclatura da entidade, agora Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Mesmo sem a permissão para a sindicalização de servidores públicos – mantida pela Constituição de 1967 –, os professores estavam organizados, no referido período, em vários estados brasileiros e a CPB contava com cerca de duas dezenas de entidade filiadas.

As disputas em torno dos rumos do movimento nacional, particularmente os causados pelo questionamento à CPB, anunciavam a eclosão de uma concepção sindical que viria questionar a prática atrelada ao Estado, as direções burocráticas e o consequente afastamento das bases por parte das direções sindicais. As divergências no interior do movimento chegaram, ao longo do ano de 1981, a se materializar na fundação de uma nova entidade: a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (Unate).

Essa divisão refletia, em grande medida, aquela que estava ocorrendo no plano mais geral, com a polarização entre o grupo do novo sindicalismo e o da Unidade Sindical no interior da Comissão Nacional Pró-CUT e que, em seguida, gerou a divisão de 1983 entre A Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat).

A década de 1960 também marca o início das organizações docentes universitárias, por meio das Associações Docentes (ADs), não por uma contingência, mas pelo fato de a educação superior brasileira apresentar então sinais de crescimento, desde a década de 1950, como decorrência tanto das políticas de Juscelino Kubitschek quanto das lutas estudantis por sua ampliação e, por consequência, crescia também a categoria de professores.

Otaíza Romanelli afirma que, em 1945, havia, no Brasil, 3.432.062 alunos no primário e, em 1959, o número de matrículas no mesmo nível saltou para 7.783.736.¹⁰ A expansão da matrícula também pode ser verificada, no mesmo pe-

gência Socialista (CS), a Liberdade e Luta (Libelu), a Organização Socialista Internacionalista (OSI) e a Organização Revolucionária Marxista – Democracia Socialista (DS) (cf. Ferreira Jr. “Movimento de professores e organizações de esquerda na ditadura militar”, in *Anais do Seminário Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil*, Rio de Janeiro, 2009, p. 27).

9 Defendiam a possibilidade de conversão da CPB em uma entidade democrática o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) (cf. Ferreira Jr., op. cit., p. 26).

10 O. de O. Romanelli, *História da educação no Brasil (1930/1973)*, 11. ed., Petrópolis, Vozes, 1989, pp. 77-78, passim.

riodo, nos outros níveis de ensino. No ensino médio, em 1940, havia 260.202 matrículas e, em 1960, 1.177.427. Por fim, o ensino superior, com 21.235 matrículas em 1939, passa a 37.548 matrículas, em 1949, e salta para 86.603, em 1959.

O movimento docente na esfera pública do ensino superior,¹¹ nesse momento originário, começa a se organizar nas universidades brasileiras, com atuações políticas diferenciadas, das quais era possível encontrar motivações de cunho reivindicativo, acadêmico-científico ou ainda cultural.

Se o quadro da educação básica foi longamente marcado pela elitização do acesso, o ensino superior não poderia ter seguido caminho diverso.¹² Entretanto, as instituições universitárias, criadas a partir da década de 1920, começam a adquirir maior expressividade a partir da década de 1960, conforme os dados supracitados.

Para a educação brasileira, a década 1960 seria particularmente mobilizadora. Os debates em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹³ e a reunião de diversos setores em torno da campanha em defesa da escola pública, como resposta ao projeto privatista da LDB em tramitação, e em torno da reforma universitária, demonstravam que a direção da política educacional precisava ser disputada com maior organicidade por parte dos movimentos populares e de professores. Não nos parece possível dimensionar o impacto que o acirramento das lutas dos trabalhadores, através das chamadas reformas de base, causou no movimento docente, seja o da educação básica, seja o de nível universitário, mas, certamente, não foi homogêneo. Em defesa da reforma universitária, por certo, o papel de vanguarda coube ao movimento estudantil.

Nem todas as ADs da educação superior, criadas na década de 1960, tinham como objetivo o combate ao Estado ditatorial, mas é possível afirmar que a maioria era expressão do acirramento da luta de classes no período.¹⁴

11 Cabe lembrar que a esfera privada possuía representação desde a década de 1930, com a criação dos Sinpros.

12 L. A. Cunha analisa, em profundidade, a universidade brasileira através da trilogia: *A universidade crítica: O ensino superior na República Populista* (2. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983), *A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988) e *A universidade temporã: da Colônia à Era de Vargas* (2. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986).

13 Lei nº 4.024, promulgada em 1961.

14 A. R. Donatoni (“Trajetória do movimento docente do ensino superior: Um resgate histórico da origem e desenvolvimento da Andes”, Campinas, Unicamp, 1999, tese de doutorado em educação) recupera a trajetória de construção das primeiras ADs.

Decerto, o contexto nacional de debates em torno da questão organizativa dos docentes, a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, em 1975, e a fragmentação do movimento docente no estado do Rio de Janeiro, dentre outros aspectos, configuraram um ponto de inflexão para os docentes fluminenses.

Em 1975, o Rio de Janeiro e Niterói contavam com oito associações docentes, além do Sinpro, do setor privado:

Associação dos Educadores de Música do Estado da Guanabara, Associação dos Professores de Educação Física do Rio de Janeiro, União dos Educadores da Cidade do Rio de Janeiro, Instituto de Professores Públicos e particulares (RJ), Associação de Professores Públicos do Ensino Médio (Niterói), União dos Professores Primários do Estado (Niterói), Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro, além da própria UPRJ.¹⁵

Nesse quadro, a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPRJ) iniciou o processo de unificação das entidades tal como se debatia na CPB.

O surgimento do CEP

O nascimento do Centro Estadual de Professores (CEP) é página importante da história da organização docente no Rio de Janeiro. Tal experiência representou a construção de um instrumento de luta mais amplo que os até então existentes, pois reuniu grande parte da categoria docente em uma mesma entidade, embora não a tenha unificado em sua totalidade.

A fusão da Sociedade Estadual dos Professores (SEP), fundada em 1977, com outras entidades mais antigas, como a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPRJ) e a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (Aperj) configurou um processo de fortalecimento da categoria docente no Rio de Janeiro que, em meio a contradições e avanços, apresentou ao Estado e à sociedade uma força política capaz de liderar as lutas pela educação: o Centro Estadual de Professores (CEP/RJ).¹⁶

Além das reivindicações docentes dos anos 1970 – a exemplo da aposentadoria especial e da elaboração de um estatuto do magistério – a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara trouxe uma conjuntura de indefinições aos servidores públicos.¹⁷

15 T. V. de Andrade, op. cit., p. 191.

16 Idem, p. 181.

17 A respeito das lutas em torno da equiparação salarial entre os dois antigos estados e os professores aposentados, cf. Teresa Ventura de Andrade, op. cit.

Os dirigentes da CEP demonstravam um perfil de maior combatividade, cujas lideranças eram oriundas da militância socialista e anarquista, e imprimiram à nova entidade esta que seria a marca do Novo Sindicalismo – as grandes mobilizações.

As inúmeras mudanças ocorridas na sigla da entidade significaram a tentativa de fusão a outras entidades congêneres de profissionais da educação. Dessa forma, a CEP foi unificando, ao longo de sua história, diversos trabalhadores da área educacional além dos professores. Portanto, o atual Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe) representa os profissionais da educação básica do estado do Rio de Janeiro e não apenas a categoria docente. A ele podem filiar-se quaisquer profissionais das redes municipais de educação da capital e interior do estado, assim como servidores da rede estadual e da rede privada.

Informações do Centro de Processamentos de Dados do Sepe-RJ¹⁸ demonstram que sua base ultrapassou 50 mil filiações, das quais 25.923 são da rede estadual, 16.623 da rede municipal do Rio de Janeiro e 11.100 de outras redes municipais do estado. A mesma fonte indica que 60% das filiações são constituídas de docentes. Esses números representam um crescimento de mais de 30% no número de filiações em três anos se comparados aos dados de 2002, que estavam em torno de 40 mil.¹⁹

O Sepe foi filiado a CUT até o ano de 2005, quando o congresso deliberou pela desfiliação da central e está organizado em uma direção estadual com sede no centro do Rio de Janeiro, nove núcleos regionais e 43 núcleos municipais, cabe ainda destacar que tais direções são colegiadas.

Ao analisarmos a concepção de educação dos sindicatos docentes com maior expressividade, no Rio de Janeiro, após a conquista do direito de sindicalização garantida na Constituição, chegamos a mais duas entidades, o Sinpro-Rio e a Uppes. Ambas retiraram-se do processo de unificação das organizações docentes, ao final da década de 1970.

Decerto, as três entidades supracitadas permitem-nos delinear os traços gerais do sindicalismo docente no Rio de Janeiro. Vejamos as características dessas entidades.

A entidade mais antiga é o Sinpro-Rio, fundado em 1931, ainda no governo Vargas. É um sindicato que representa os professores da rede privada de educação em todos os seus níveis e etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior. Porém, há também filiados que pertencem exclusivamente à

18 Dados referentes ao ano de 2005.

19 Cf. M. L. Moraes Silveira, “Entre gregos e troianos. As relações entre o Sepe/RJ e a categoria de profissionais de educação do estado do Rio de Janeiro”, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2002, dissertação de mestrado em educação.

rede pública. O Sinpro organiza-se em zonais, possui uma sede no centro do Rio de Janeiro e duas subseções nos bairros da Barra da Tijuca e de Campo Grande, além de algumas representações em outros municípios do estado. Segundo dados do departamento de comunicação, o Sinpro possui cerca de 15 mil filiados,²⁰ mas nem todos são considerados sócios ativos. É um sindicato filiado à CUT. Sua direção é presidencialista e a diretoria consultiva possui representantes que, em sua maioria, revezam-se no poder desde 1978. O sindicato tem apostado prioritariamente no caminho da negociação com o sindicato patronal como forma de luta, embora, ao longo de sua história tenha organizado manifestações e até mesmo greves. Sobre a formação político-partidária dos sindicalistas,²¹ de um modo geral, pode-se afirmar que converge na direção do pensamento desenvolvimentista-nacionalista, que tem origem e expressividade no Partido Comunista Brasileiro.

A terceira entidade é a União dos Professores Públicos do Estado – Sindicato (Uppes), que representa os professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Foi criada em 1945, portanto, no período de redemocratização. No campo sindical, esta etapa histórica foi marcada pela criação de novas entidades, aumento no número de sindicalização e tentativas de unificação dos trabalhadores, porém, segundo Marcelo Badaró Mattos, “a mais significativa herança da ditadura a manter-se no período democrático, impondo sérios limites à própria democracia, foi a estrutura sindical”.²² A Uppes foi justamente um desses herdeiros. O nome da entidade foi alterado em algumas circunstâncias até chegar a Uppes, em 1988, porém tal fato não significou a incorporação de associados de outras categorias. A direção organiza-se a partir de uma estrutura presidencialista comportando uma diretoria executiva e seis diretorias regionais. Suas principais formas de organização são baseadas em dois pilares, a assistência jurídica e o diálogo com os governos. Define-se como entidade “apartidária, quanto às ideologias políticas e às crenças religiosas”, não sendo filiada a nenhuma central sindical, somando aproximadamente 16 mil filiados.²³

20 Dados referentes ao ano de 2005.

21 Conforme nos indicam as entrevistas de dirigentes sindicais analisadas por K. Miranda em “A organização dos trabalhadores em educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal: O pensamento pedagógico e o projeto sindical do Sinpro-Rio, da Uppes e do Sepe-RJ”, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2005, dissertação de mestrado.

22 M. B. Mattos, *O sindicalismo brasileiro após 1930*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003, p. 25.

23 Dados referentes ao ano de 2005.

A pesquisa realizada com os três sindicatos buscou compreender como os trabalhadores da educação organizados sob a forma sindical pensam a educação para o conjunto dos trabalhadores. Para tal, tratamos da estrutura organizativa das entidades, de suas formas reivindicativas e de sua concepção de sociedade, uma vez que compreendemos que tais aspectos, dialeticamente, se inter-relacionam com as concepções de educação. Entretanto, para efeitos deste texto, só nos será possível apresentar as análises concernentes à concepção de educação das entidades sindicais e de seus dirigentes. Decerto, dessa opção decorrerão limitações ao longo da análise, mas acreditamos que será possível nos aproximarmos de parte dos debates travados no interior dos sindicatos sobre a problemática da educação dos trabalhadores.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa baseou-se na análise de amplo material de pesquisa composto de fontes primárias e secundárias disponíveis no Sinpro-Rio,²⁴ na Uppes²⁵ e no Sepe-RJ.²⁶ Ainda serão priorizadas neste artigo as entrevistas com os dirigentes sindicais por total necessidade de síntese. Decerto, a análise tem como recorte metodológico a visão das direções das entidades, seja através dos sujeitos das entrevistas, seja através da produção de fontes primárias das entidades.

24 No Sinpro, utilizamos teses do último congresso (2004), o vídeo de posse da diretoria em atuação no ano de 2005, revistas, o site <http://www.sinpro-rio.org.br> e duas entrevistas. Uma realizada com o presidente da entidade no cargo desde 1996, e na diretoria executiva da entidade desde 1978, e outra que contempla o diretor de educação e cultura que também dirige o Centro de Estudos e Atualização em Política e Educação (Ceape), conhecido como Escola do Professor. Cada um desses diretores representa uma chapa em disputa das eleições para a diretoria de 2005, na primeira, há a hegemonia da corrente petista Articulação Sindical; na segunda, há petistas de outras correntes, filiados ao PCdoB, ao PCB, ao PDT e ao PSB, além de diretores sem filiação partidária.

25 Com relação à Uppes, contamos com três “dossiês sobre os problemas da educação pública estadual no Rio de Janeiro”, nos anos de 1996, 1997-1998 e 2004; jornais periódicos; o livro biográfico de T. Silva, *Marcados pela história* (Niterói, Uppes, 2004) e o site <http://www.uppe.com.br>, além de uma entrevista com a presidente que está ocupando esta função desde 1988 e que afirma não possuir filiação partidária.

26 No Sepe tivemos como fontes primárias as resoluções do Congresso de Educação de 1992, revistas, o site <http://www.sepe-rj.org.br> e as teses do último Congresso (2005). Com relação à escolha dos entrevistados, cabe destacar que fez parte do processo de análise da entidade que demarcou três grandes forças políticas no interior da direção. Grosso modo, poderíamos definir a composição do grupo de esquerda pelos militantes de algumas correntes do P-SOL, pelo PSTU, pelo grupo da OMP (Organização Marxista Proletária – sem Partido) e militantes independentes. O centro é composto pelos militantes de algumas correntes do P-SOL e do PT. E a direita da direção, formada pelo PT (majoritariamente a Articulação Sindical), PCB, PCdoB, PDT e PSB.

Com base neste material, investigamos em que medida o pensamento pedagógico do Sinpro, da Uppes e do Sepe convergiam ou divergiam no seu interior e entre si, assim como, em que medida, representavam os *interesses históricos da classe trabalhadora* a quem formalmente representam.

O pensamento pedagógico do Sinpro, da Uppes e do Sepe

Vejamos, abaixo, algumas das primeiras formulações sobre o que seria a concepção de educação dos sindicatos, segundo os entrevistados do Sinpro e da Uppes:

Educação como direito de todos que conduza a emancipação e à cidadania, para isso tem que abarcar uma ampla formação, não pode ser restrita ao mercado de trabalho (presidente Sinpro, 2004).²⁷

Quando a gente pensa em educação... a gente não poderia pensar, no primeiro momento, em educação e trabalho. Houve uma época em que a educação estava muito voltada para o mercado de trabalho. Temos que voltar aos princípios da educação, a questão da formação do homem integral, em se tratando da educação básica (presidente Uppes, 2005).²⁸

Abaixo, as definições iniciais sobre a concepção de educação do Sepe, a partir de dois de seus coordenadores:

A educação não deve ser para formar mão de obra, para formar capital humano, mas uma educação que forme um ser humano integral, com todas suas potencialidades desenvolvidas. [...] Tem que atuar na formação do ser crítico e consciente, atuando na sociedade e modificando essa sociedade (coordenadora 1 Sepe, 2005).²⁹

Uma formação mais humanística que prepare o aluno para se inserir nesse mundo, no mundo contemporâneo, que trabalhe com valores de cidadania e que também prepare para inserção no mundo de trabalho, mas não apenas no mundo da terceirização, onde teria reduzido sua carga de conhecimento de disciplinas[...]. A formação geral também, que você não discute apenas um segmento do conhecimento, do saber, da própria formação para o mercado de trabalho, permanece sendo luta do sindicato (coordenador 2 Sepe, 2005).³⁰

27 Entrevista concedida pelo presidente do Sinpro à autora, em julho de 2004.

28 Entrevista concedida pela presidente da Uppes à autora, em maio de 2005.

29 Entrevista concedida pela coordenadora-geral do Sepe à autora, em abril de 2005.

30 Entrevista concedida pelo coordenador-geral do Sepe à autora, em junho de 2005.

Pouco poderíamos diferenciar, *a priori*, das formulações gerais expostas pelos dirigentes sindicais. Logo, julgamos necessário eleger uma mediação para dar materialidade a essas concepções. Dessa forma, trataremos aqui daquela que está no cerne do debate educacional no campo marxista, ou seja, a relação entre trabalho e educação, devido à centralidade que tem o trabalho na sociedade, por ser a forma pela qual o homem produz sua existência.

A relação trabalho e educação na visão dos sindicatos

As formas de compreender a relação entre trabalho e educação representam diferentes concepções de educação. Estas diversas configurações históricas do debate educacional podem sinteticamente significar, por um lado, o projeto que defende a necessidade de domínio técnico-científico do trabalho pelo sujeito em formação, como nas concepções educacionais socialistas; por outro lado, o que apregoa a fragmentação da compreensão acerca do processo produtivo.

Grosso modo, podemos afirmar que a concepção de educação, a organização das escolas, os seus projetos e as suas metodologias se constroem a partir dessa contradição fundamental, qual seja, a da apropriação da base técnica do trabalho associada a uma compreensão geral do conhecimento socialmente construído ou a da sua aprendizagem fragmentada.

O Sinpro

O discurso evasivo do Sinpro sobre a relação entre educação e trabalho e a articulação da educação a um projeto de desenvolvimento nacional é justificado pelos entrevistados por conta da inexistência de uma concepção de educação da entidade, como podemos notar na fala do diretor:

Não tem uma concepção de educação fechada, o que a gente crê aqui é na escola do professor, o que a gente procura é em todas as áreas do conhecimento dar chance do professor fazer cursos e discutir questões. [...] A gente não tem uma concepção de educação que procura impor. A nossa concepção de educação é baseada em coisas muito gerais, a gente defende a gratuidade do ensino público, a gente defende as eleições democráticas para os dirigentes... (diretor Ceape/ Sinpro 2005).³¹

E também na do presidente:

31 Entrevista concedida pelo diretor do Ceape à autora, em maio de 2005.

Os sindicatos não têm uma discussão acumulada para chegar ao patamar de dizer que a concepção de educação do sindicato é essa ou aquela. Pode até ser que, por exemplo, a Uppes o tenha por ser uma entidade dirigida por um grupo conservador. [...] Eu não posso dizer isso em nome do sindicato. [...] Pode fazer uma experiência, são 42 diretores, por que já perguntou pra mim, duvido que alguém te responda isso (presidente Sinpro, 2004).

Entendemos que o fato de a entidade não ter discutido em torno da concepção de educação nas documentações que registram a sua história, tampouco tal debate aparecer nas três teses do VIII Congresso do Sinpro (ConSinpro/ 2004) – embora tratem de outros pontos relevantes da área educacional – não significa que a entidade não possua um pensamento pedagógico. Nesse sentido, tomamos como hipótese que a possibilidade de discutir a concepção de educação não está posta, na maioria dos casos, nos próprios locais de trabalho da base desta categoria – posto que os professores devem se adaptar a um projeto político pedagógico predeterminado na rede privada de ensino – e, dessa forma, o sindicato não avalia esse ponto como necessário, ou pelo menos, prioritário. Mas as falas em eventos, como na posse da diretoria, os artigos em revistas, a realização de cursos e seminários, enfim, a prática da entidade revela sua apreensão acerca do fenômeno educativo. Como por exemplo, a referência à Escola do Professor como objetivação de uma concepção de educação da entidade,

esse projeto que temos aqui, no quinto andar, é um projeto que tenta dar alguns passos nessa direção, mas são tímidos ainda. [...] Tem uma assessora pedagógica que foi contratada pelo sindicato para auxiliar no projeto e esse projeto começou em 2000 (presidente Sinpro, 2004).

O presidente refere-se à Escola do Professor (Ceape) que oferece aos filiados serviços organizados sob a forma de cursos de atualização que abrangem temas diversos, cursos de línguas estrangeiras, oficinas, cursos de artesanato e informática, bem como de atividades culturais tais como o projeto *Sind Tour* com visitas e passeios, caminhadas ecológicas e viagens nacionais e internacionais. A única atividade regular gratuita, voltada a um público externo, é a chamada Sindicato Cidadão, de alfabetização de jovens e adultos, realizada por professores voluntários.

Se a Escola do Professor é um projeto que pretende sistematizar a concepção e, consequentemente, a prática educacional da entidade, conforme explicitado pelo seu diretor, tudo indica que estamos diante de um projeto de educação autogestada por um grupo de professores e oferecida, como serviço de preços variados, a outro grupo. Assim, a Escola do Professor seria uma cooperativa capaz de oferecer serviços e formação continuada à sua base, ou, nas palavras do presidente, “os melhores cursos a preço de banana” (presidente Sinpro, in “Posse da diretoria do Sinpro-Rio”, 2003).

Para o diretor da Escola do Professor do Sinpro, a relação entre mercado de trabalho e educação tende a se estabelecer, exclusivamente, a partir das demandas conjunturais. A escola não é o centro dessa discussão e sim os gestores das políticas públicas educacionais, que devem balancear essa busca com as supostas necessidades da sociedade. Convém destacarmos o trecho abaixo:

os alunos em geral tendem a buscar a empregabilidade [...] mas creio que um país que tenha um projeto de nação, deve estruturar seu ensino de acordo com as necessidades de desenvolvimento da sociedade. [...] O país só pode se desenvolver com educação, a formação do cidadão, a capacidade de análise, a capacidade de crítica que está sempre ligada à educação (diretor Ceape/ Sinpro, 2005).

Certamente, na entidade representativa dos professores da rede privada foi onde menos encontramos um debate em torno de um projeto de educação para o conjunto da sociedade. Não creditamos tal fato a uma contingência, mas à própria visão liberal presente no interior do sindicato que defende a liberdade das concepções educacionais e, conseqüentemente, a coexistência da educação pública e privada no país.

A Uppes

Já para a presidente da Uppes, fica claro em seu discurso a perspectiva de formação de um homem integral passar pela descoberta de seus talentos e adequação ao sistema produtivo. Para ela, a educação deve ser capaz de formar

um ser integral, esse ser capaz, amadurecido e capaz de se conduzir diante dessa sociedade, capaz de fazer as escolhas, de acertar suas escolhas, de ser uma pessoa produtiva, no que for (presidente Uppes, 2005).

E este processo educativo deveria ser flexível na contemporaneidade:

Houve uma época (na época industrial) que [a educação] preparava para ser uma pessoa que trabalhava na indústria, hoje em dia as coisas mudam com muita facilidade. Então, nós temos que preparar o indivíduo para que ele seja capaz de mudar, compreender que a vocação não é uma única e exclusiva... Você tem linhas de vocação, e você pode conhecer as suas tendências e pode se adaptar a esse novo mundo que muda tanto (presidente Uppes, 2005).

Ou seja, podemos notar, nesta interpretação da relação entre trabalho e educação, uma inversão da centralidade do trabalho na sociedade para a centralidade do conhecimento. Vejamos, nas palavras da dirigente, a diretriz para os dias de hoje: “os professores precisam estar muito bem preparados para esse novo milênio, que é o milênio da sociedade do conhecimento” (presidente Uppes, 2005). Ou seja, o conhecimento, nesta perspectiva, se tornaria autônomo frente às condições objetivas da sociedade.

Se as teorias sobre as vocações – amplamente difundidas por determinadas correntes da psicologia – propunham-se justificar a divisão do trabalho no período fordista ao direcionar o trabalhador ao exercício de uma única função de acordo com a sua classe social de origem, no atual padrão de acumulação elas se apresentam extemporâneas. A explicação do *dom*, de que o sujeito nasceu vocacionado para esta ou aquela profissão não são suficientes para um mundo do trabalho que exige uma grande flexibilidade profissional. Por isso, uma explicação mais abrangente surge em torno da pretensa vocação dos sujeitos, o que a presidente explicitará a seguir:

Trabalhei durante muito tempo na educação vocacional, que faz as pessoas descobrirem os seus talentos, *suas linhas vocacionais*. Indubitavelmente a educação prepara o homem para o trabalho, quando ela é aquela educação que a gente sonha (presidente Uppes, 2005, grifo nosso).

Em sua concepção, a relação entre educação e mercado de trabalho deve ser feita de forma a preparar o aluno

para esse mundo novo, rápido e de mudanças. [...] A vocação não é uma só, a gente tem coisas que está mais apta a fazer bem, mas várias coisas. [...] Qualquer um de nós pode desenvolver mais de uma função. [...] No mundo de hoje que é mutável, nós temos que preparar a criança. Hoje você está fazendo uma coisa, amanhã você está fazendo outra, com a mesma alegria, com o mesmo prazer, nas suas linhas de vocação (presidente Uppes, 2005).

As chamadas linhas vocacionais nada mais são que instrumentos ideológicos da polivalência profissional.³² A discussão sobre polivalência não abarca as profissões clássicas que gozam de elevado prestígio social, mas destina-se às profissões ocupadas pela classe trabalhadora. Contudo, o conteúdo de classe dessa discussão não aparece, as opções dos sujeitos são apresentadas como se fossem livres de determinações.

Entendemos que esta concepção de educação está articulada à proposta de formação de um trabalhador polivalente, com potencial de adaptabilidade às transformações cada vez mais rápidas e constantes das forças produtivas. Embora na abertu-

32 Estudos como o de Marise Nogueira Ramos (*A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?*, São Paulo, Cortez, 2001) sobre a pedagogia das competências, e de Newton Duarte (*Vigotski e o “aprender a aprender”*: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Campinas, Autores Associados, 2000) sobre as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, demonstram o retorno feito por teorias educacionais ao campo da psicologia para adequação da educação da classe trabalhadora ao padrão de acumulação flexível e, consequentemente, à manutenção da hegemonia do capital no campo educacional.

ra desta seção a presidente da Uppes afirme não ser possível pensar em educação e trabalho; na introdução do dossiê de 1998 da Uppes, afirma-se:

A falta de professores deixa em desigualdade, na hora de enfrentar o mercado de trabalho ou o concorrido vestibular, aqueles que têm, na rede oficial, a única opção para seus estudos.

No dossiê,³³ que aponta os problemas da educação no ano de 1996, fica patente também aqui a naturalização da dualidade educacional, quando a Uppes afirma que “a categoria está em extinção o que compromete, também, a rede particular”. Ou seja, apesar de representar os professores da rede pública, a entidade realiza uma avaliação que não questiona o oferecimento da educação como mercadoria, nas instituições privadas. A entidade demonstra que as chamadas classes médias também devem se ocupar das questões relativas à formação do professor, pois também podem ser atingidas pela precarização da profissão.

Grosso modo, pode-se afirmar que a característica estruturante da proposta educacional do capital é a dualidade educacional:³⁴ uma escola polivalente para a classe trabalhadora e outra de formação geral para a classe burguesa. Assim, temos num polo um setor educacional de justaposição de inúmeras áreas do conhecimento que garante a burguesia uma cultura geral e a capacidade de permanecer na condição de dirigente da sociedade, chegando aos mais elevados níveis de ensino. E, no outro polo, um setor educacional voltado para a classe trabalhadora, de caráter restrito e profissionalizante, imediatamente funcional à produção de mercadorias.

Ao tratar das seleções por concursos públicos para os professores, a presidente da Uppes propõe:

Os professores têm que ser professores vocacionados. Nos concursos de ingresso ao magistério, precisam também visar à vocação, os que buscam o concurso do magistério não podem buscar somente para ter um emprego [...], tem que haver uma avaliação da vocação dessa pessoa. [...] Nós fazemos isso aqui na Uppes para admitir os funcionários, existem testes para ver a vocação (presidente da Uppes, 2005).

O debate acerca da qualidade da formação do professor, o *locus* privilegiado dessa formação não é discutido, sendo substituído por um elemento independente das con-

33 Uppes, *Dossiês sobre os problemas da educação pública estadual no Rio de Janeiro*, Niterói, 1996.

34 Cf. M. A. Manacorda, *Marx e a pedagogia moderna*, São Paulo, Cortez, 1991.

dições objetivas: a vocação. No *site* da Uppes, temos ainda a afirmação da compreensão da educação como sinônimo de prazer, de entretenimento, integração social:

[Entende-se] a educação como base da cultura de uma nação e o lazer, tônica do esforço educativo, que, ao despertar da sensibilidade e da afetividade, capacitarão o ser humano para viver harmoniosamente (www.uppe.com.br. Acesso em maio de 2005).

A esse ideário presente no trecho em destaque, e também no conjunto da entrevista, Dermeval Saviani chamou de teoria pedagógica não crítica.³⁵ Para esses grupos “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros”.

Para finalizar, a presidente sustenta que a divisão entre trabalho “manual” e “intelectual” deve ocorrer também no trabalho docente, através de uma hierarquia entre os professores e entre estes e os especialistas:

Mas que escola é essa de que estamos falando? A escola que tem os professores, mestres que são ligados à questão mesmo mais intelectual, aqueles profissionais que vão orientar os professores da área comportamental, e aqueles outros que são auxiliares também dos professores. Aí eu digo os professores de música, de artes, de educação física (presidente da Uppes, 2005).

Tal definição, que hierarquiza as disciplinas e naturaliza a dicotomia dos profissionais que executam e aqueles que elaboram, defendida pela Uppes, é típica da pedagogia tecnicista.

O Sepe

O Sepe é a entidade em que encontramos o debate pedagógico mais desenvolvido, até mesmo na forma de resoluções congressuais. Atribuímos também a complexidade do debate ao fato de ser uma entidade que tem uma direção formada pelos critérios de proporcionalidade, ou seja, que é composta por dirigentes de diferentes forças políticas, de acordo com o quantitativo de votos obtidos nos processos eleitorais.

Para os dirigentes do Sepe, vejamos o que sobrevém àqueles discursos iniciais sobre o que deve ser a educação do ponto de vista da organização sindical dos trabalhadores:

É diferente ter o domínio da base científica do processo de trabalho... isso que para nós é educação politécnica, por isso defendemos a escola unitária (coordenadora 1 Sepe, 2005).

35 D. Saviani, op. cit., p. 4.

A formação do aluno tem que ser a mais ampla possível, na escola unitária, para que ele possa fazer essa escolha (profissional) (coordenador 2 Sepe, 2005).

Tem que ter uma perspectiva de aliar a formação geral e técnica, um processo que vai formar um cidadão, na escola única (coordenadora 3 Sepe, 2005).³⁶

A priori, pouco poderíamos diferenciar as formulações expostas por esses dirigentes sindicais. No entanto, já é possível perceber a referência imediata ao conceito gramsciano de *escola unitária* em destaque nas Resoluções do I Congresso de Educação e Unificação, 1992.³⁷

Torna-se aqui necessária uma pequena digressão. A formulação de *escola unitária* de Gramsci³⁸ teve como referência a produção de Marx sobre a educação *politécnica* ou *tecnológica*³⁹ e foi construída como conceito à luz das necessidades históricas italianas, no bojo dos debates e propostas de formação da classe trabalhadora durante um período que se estendeu da Primeira Guerra Mundial, passando pelo biênio vermelho (1919-1920) e chegando aos seus escritos carcerários durante o período fascista. Segundo Nosella:

O interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o novo Estado Proletário.⁴⁰

36 Entrevista concedida pela coordenadora geral do Sepe à autora, em junho de 2005.

37 Momento em que se deu a unificação entre a Associação dos Orientadores Educacionais do Estado Rio de Janeiro (Aoerj) e a Associação de Supervisores Educacionais do Rio de Janeiro (Aserj). No congresso, houve sistematizações sobre os seguintes temas: condições de trabalho nas escolas públicas; escola, mulher e etnia; eles não querem a participação popular; quem tem medo da discussão?; a escola e os funcionários; gestão democrática; sobre projetos de educação; nossa concepção de escola e as resoluções políticas.

38 A. Gramsci, *Cadernos do cárcere*, “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”, Vol. 3, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

39 O contexto de utilização dessas expressões sinônimas é apresentado por Dermeval Saviani (“O choque teórico da politécnica. Trabalho, educação e saúde”, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Vol. 1, n. 1, Rio de Janeiro, mar 2003), e o histórico do conceito de educação politécnica no Brasil e as disputas no seu entorno por J. Rodrigues em dois trabalhos: *A educação politécnica no Brasil* (Niterói, EdUFF, 1998) e “Qual cidadania, qual democracia, qual educação?” (*Trabalho, Educação e Saúde*, Vol. 4, 2006).

40 P. Nosella, *A escola de Gramsci*, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1992, p. 14.

Inserido no debate político do Partido Comunista Italiano, colocava-se para Gramsci a necessidade urgente de pensar – e fazer – a formação do proletariado. Como, onde, por quem, qual a essência e qual o tipo de organização da educação seriam necessários à formação de um novo homem liberto da cisão produzida pela divisão técnica e social do trabalho capitalista e consolidada pela escola dualista italiana? Em outras palavras, Gramsci construía a proposta de uma escola *desinteressada* – de amplo alcance – que atendesse aos interesses da coletividade – a construção do socialismo – e não aos interesses imediatos da produção – o desenvolvimento do capitalismo.⁴¹

A formação humana, para Gramsci, está intimamente relacionada a um projeto classista, portanto uma proposta educacional à classe trabalhadora deve caminhar *pari passu* ao seu objetivo político. Ou seja, se a propriedade privada e o trabalho alienado tornaram os homens unilaterais, antagonicamente a finalidade formativa desta educação é a “omnilateralidade”, “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”,⁴² e a sua finalidade política é “a luta pelas formas sociais novas do trabalho”.⁴³

É, pois, neste marco teórico – e político – que se inserem, como “carta de intenções e projeto de ação”, as resoluções congressuais do Sepe. No ponto “Nossa concepção de escola” recebe lugar de destaque a proposta de escola unitária. O sindicato reivindica

um projeto que rompa com a lógica de educar para ser mão de obra, seja ela barata ou cara; que contribua para a construção de uma sociedade igualitária e democrática de fato, rompendo com a alienação imposta; que assegure a formação crítica do sujeito histórico, do homem e da mulher conscientes de seu papel na transformação do mundo, livres de preconceitos de raça, credo e de sexo. [...] Uma escola que forme cidadãos capazes de compreender as

41 A formação humana integral de cunho socialista, que Marx e Gramsci desenvolveram como contraproposta àquela dualista elaborada pelo capital, deveria unificar três tipos de formação: a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica (cf. K. Marx & F. Engels, *Textos sobre educação e ensino*, 2. ed., São Paulo, Moraes, 1992, p. 60), articulados para oferecer os fundamentos científicos gerais do trabalho, tornando-o princípio educativo, tanto na fase da formação desinteressada, quanto na fase posterior de especialização para o trabalho.

42 M. A. Manacorda, op. cit., p. 78.

43 M. Pistrak, *Fundamentos da escola do trabalho*, São Paulo, Expressão Popular, 2000, p. 44.

bases científicas que regem a natureza e a sociedade. [...] *Essa escola deverá ser unitária.*⁴⁴

Mais adiante, afirmam que, para isso, essa escola deverá

adotar o trabalho como princípio educativo, livre da exploração e da alienação impostas pela sociedade de classes, buscando romper com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática, formação geral e formação profissional.

Contudo, podemos observar que, embora os três coordenadores do Sepe façam referência às resoluções de 1992⁴⁵ que apontam para a formulação de escola unitária, o conteúdo de duas de suas interpretações acerca do seu significado é bastante diversificado do exposto acima, chegando até mesmo a negá-la em alguns casos.

Essa discussão de escola unitária sobrevem ao discurso da coordenadora 1 do Sepe sobre o teor da resolução de 1992:

Não acreditamos numa educação formadora de apertadores de parafusos, pessoas só providas de ferramentas superficiais para estarem atuando no mercado de trabalho, isso não dá as pessoas o essencial para se colocarem na vida de forma autônoma. [...] O papel da escola básica deve ser bem centrado na formação de sujeitos críticos, que tenham capacidade e instrumentos intelectuais e de sociabilidade para estarem intervindo na sociedade, para modificá-la, isso é muito maior. Garantindo o direito de todos ao conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade, sem parcelamento do saber (coordenadora 1, Sepe, 2005)

Contudo os outros dois entrevistados, no desdobramento da análise, interpretam a concepção – *escola unitária* – expressa na resolução de formas peculiares. Vejamos o coordenador 2:

44 Sepe-RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, I Congresso de Educação e Unificação – Resoluções, Rio de Janeiro, Sepe-RJ, 1992, p. 13 (grifo nosso).

45 Em 2004, o documento foi redistribuído na íntegra na conferência, afirmando que, embora o documento datasse de 1992, “suas deliberações mostram-se bastante atuais. O diagnóstico de nossas condições de trabalho, passando a nossa concepção de escola e as bandeiras de luta apontadas, ainda contém bastante vigor, podendo constituir-se instrumento importante na luta contra o projeto neoliberal de educação e na construção de um projeto alternativo de sociedade”. Sepe-RJ, op. cit., p. 1.

Deve existir uma relação com o mercado de trabalho, preparar o aluno para se inserir no mercado de trabalho como trabalhador, desenvolver as aptidões (coordenador 2, Sepe, 2005).

Em seguida, ele explicita qual o real caráter desta relação:

A escola não pode ficar restrita ao mercado de trabalho, ou seja, preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Mas tem que ter a preocupação de criar condições para que o aluno se aproprie dos mecanismos necessários para que ele possa decidir em que esfera do mundo do trabalho ele quer se inserir (coordenador 2, Sepe, 2005).

Nesse ponto há uma negação da concepção de escola unitária, visto que, na essência da concepção educacional socialista, há um projeto coletivo de formação e de superação da sociedade de classes, ao contrário de um projeto cujas soluções apresentam-se individualizadas ou pontuais. A formação que propicia os domínios da base científica do trabalho é diferente de uma formação que apresenta várias informações sobre as esferas do trabalho para melhorar a escolha profissional de uma parcela dos filhos da classe trabalhadora. Assim como a proposta de uma educação unitária parte do pressuposto que só com o fim da sociedade de classes um sujeito antes pertencente à classe trabalhadora poderá efetivamente decidir *em que esfera do trabalho ele quer se inserir*. Hoje, esta decisão não passa apenas pela escola, mas pelas condições de sobrevivência e reprodução da classe trabalhadora, bem como das demandas impostas pela economia.

Com relação ao discurso da diretora 3 do Sepe, o fim político que apresentamos acima – de superação da sociedade de classes abraçado pela escola unitária – também não aparece em sua avaliação sobre o mundo do trabalho. Mesmo um processo de formação mais ampla deveria colaborar para a integração objetiva e subjetiva do trabalhador ao mundo do trabalho capitalista, ou seja, ajudar na capacitação deste trabalhador, apresentando diversas possibilidades:

O cidadão vai sair da escola e vai se inserir no mercado... que ele possa fazer isso tendo a consciência de que é um cidadão trabalhador. E ao se inserir nesse mercado ele vai estar o tempo todo interagindo com direitos e deveres advindos do mundo do trabalho (coordenadora 3, Sepe, 2005).

Mais que formar o trabalhador, a educação deve ter um caráter de troca, pois, para a coordenadora 3, “a formação é um capital simbólico”. Ela acredita ser ainda possível inferir a partir da proposta de Gramsci:

Essa discussão de escola única... transferindo para essa questão de Gaia, de um planeta que é único, que não tem meio, não tem homem, não tem bicho,

transferindo para a questão da educação de que você tem que ter uma visão holística de todas as situações, de todas as abordagens, é esse desafio que a gente tem (coordenadora 3, Sepe, 2005).

Tal equívoco demonstra a fragilidade da interpretação que mais se aproxima de uma visão conhecida como pós-moderna, aberta a todas as possibilidades interpretativas e sem a referência às metas-narrativas. A concepção de escola unitária está amparada na interpretação da realidade a partir do conceito de totalidade concreta ao contrário de uma visão “holística” e de apelo metafísico que busca a unicidade através da conjugação entre a realidade e a transcendentalidade.

Diante do exposto, concluímos que, embora o Sepe possua resoluções sobre sua concepção de educação e venha tentando construir até mesmo um projeto político pedagógico em suas conferências e congressos,⁴⁶ a apropriação dessas discussões não possui a organicidade que os entrevistados afirmaram existir, embora representem um avanço do debate no meio sindical, espaço visto como aprisionado à esfera econômico-corporativa – para citar mais uma vez Gramsci. Consideramos um equívoco analítico atribuir essas divergências em torno da concepção de escola unitária a uma incapacidade da direção de aprofundar esse debate, mas a algo que uma das coordenadoras aponta no decorrer da entrevista, quando perguntada sobre a atualidade destas resoluções:

Não voltamos a discutir especificamente as teses de 92 [I Congresso de educação], mas creio que se voltarmos a discutir, não vai ter mais acordo, isso tem a ver com nossas atuais discordâncias políticas (coordenadora 1, Sepe, 2005).

A coordenadora 1 aponta para a relação entre concepção de educação e projeto societário, enquanto o coordenador 2 destaca que as resoluções carecem apenas de atualizações, pois

algumas resoluções, com certeza, se mantêm, resoluções gerais [...] porém de 92 pra cá nós tivemos a efetivação da nova LDB. Tivemos uma série de projetos na rede municipal, no caso rede da rede estadual, a Nova Escola, [...] que não atenderam a essas reivindicações históricas do sindicato e que acabaram colocando novos desafios de elaboração de resposta a esses projetos na área educacional, alguns congressos foram atualizando a posição do sindicato frente a esses temas (coordenador 2, Sepe, 2005).

⁴⁶ Em 1999, a conferência de educação do Sepe discutiu o tema: “Construindo o nosso projeto pedagógico”, embora não se tenha produzido um documento final sobre a proposta.

A própria avaliação que os entrevistados fazem sobre as suas possíveis⁴⁷ divergências em torno do conceito de escola unitária elucida a disputa interna pelos rumos do sindicato, bem como nos dá pistas sobre a complexidade que a temática da formação humana assumiu na atualidade ao atribuir grande responsabilidade à polêmica sobre a qualificação profissional, temática que não temos como tratar no momento.

Em síntese, ao analisarmos aspectos concernentes à prática política do sindicato, podemos afirmar que o Sepe tem uma visão de classes da sociedade, incorpora no seu interior diferentes forças políticas e permanece apostando nas mobilizações e enfrentamento como estratégia de luta, característica da fase originária da CUT, mesmo frente à ofensiva neoliberal. O seu pensamento pedagógico expressa, em certa medida, essa concepção societária, mas anuncia nas formulações vigentes sobre a educação as mesmas contradições presentes na sua ação política sindical.

Considerações finais

A especificidade dos sindicatos aqui abordados, situados no campo educacional, trouxe muitas possibilidades de análise. Elegemos um dos eixos para abordar a problemática da concepção de educação nas entrevistas que foram realizadas e que dão sustentação às nossas conclusões, a saber, a relação entre trabalho e educação. Cabe destacar que elegemos como sujeitos da pesquisa os dirigentes sindicais e os materiais produzidos pelas entidades. Assim, a pesquisa buscou compreender como a disputa teórica no campo educacional ganha corpo dentro de uma forma específica de organização da classe trabalhadora, que é o sindicato, através da visão de suas direções.

Naquilo que denominamos como pensamento pedagógico, encontramos na maioria da direção das três entidades, com diferentes níveis de adesão, um aprisionamento, em última instância, às concepções educacionais burguesas ou, mais especificamente, liberais.

Na compreensão da Uppes, a educação deve ter um papel equalizador das diferenças socioeconômicas, aspecto que não tem sido suficientemente explorado pelos dirigentes nacionais. A razão desta opção, no entanto, é discutida no plano individual ou da (in)competência dos políticos profissionais. A educação deveria preparar o

47 Os coordenadores não cotejaram as entrevistas.

sujeito para exercer toda sua “linha vocacional”, ou seja, desempenhar múltiplas funções de acordo com a demanda do mercado de trabalho.

Para o Sinpro, a educação é um serviço que tanto pode ser oferecido pelo Estado, pelas empresas ou ainda pela sociedade civil. A entidade também entende a educação pública como um apêndice de um projeto de desenvolvimento nacional.

Já no Sepe, há resoluções congressuais em torno da proposta de escola unitária. No entanto, quando os coordenadores explicitaram suas interpretações sobre a resolução de um projeto de escola unitária, em alguns casos, negaram a sua essência teórica e política, tal qual fora formulada por Gramsci. Não há a unidade em torno da concepção educacional que inicialmente se apresentava, uma vez que o sindicato apresenta o debate mais aprofundado e sistematizado sobre a temática em relação àquele das demais entidades estudadas.

O debate educacional não é um fim em si mesmo e inúmeras são as tarefas hoje postas ao movimento dos trabalhadores da educação. Porém, certamente a capacidade de atuar como intelectual orgânico da classe que, de fato, integra é uma dessas tarefas imprescindíveis ao movimento.



Educação, sindicalismo docente e a retórica da gestão democrática: O caso cearense

Danusa Mendes Almeida¹

Introdução



sindicalismo docente brasileiro emergiu nos anos 1970² e, com ele, a centralidade do debate sobre a educação pública no discurso dos professores, os quais passaram a ser os principais elaboradores das propostas oriundas da sociedade civil. A luta por direitos trabalhistas associada a demandas no campo da política de educação são especificidades que caracterizaram as ações dos organismos sindicais que congregam a classe do magistério no âmbito da formação dessas entidades no final da década de 1980.

No tocante às bandeiras no setor educacional, evidenciamos a democratização da escola básica e as mudanças na gestão escolar, com a inserção de mecanismos de participação no gerenciamento das instituições, como aspectos que tiveram relevância na retórica e nas ações dos recém-criados sindicatos docentes.

O presente texto propõe um debate sobre a relação entre a formação do movimento sindical docente e a construção das lutas em defesa da educação pública básica e da

1 Universidade Estadual do Ceará (Uece), danusam2@hotmail.com.

2 As entidades sindicais dos professores das escolas públicas foram criadas após a promulgação da Carta Magna de 1988, que garantiu esse direito aos docentes. Entretanto, a partir da década de 1970 podemos identificar a conformação da fase de sindicalização, momento marcado pela emergência, nas associações docentes, de práticas semelhantes ao movimento sindical.

gestão democrática, buscando discutir a relevância que esses dois aspectos tiveram na trajetória da criação dos sindicatos dos professores das escolas públicas.

Abordaremos especificamente essa questão com base no caso cearense, destacando as ações e propostas dos sindicatos – Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará (Apeoc/Sindicato), de uma parte, e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Ceará (Sintece) e Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (Sindiute), de outra – em dois momentos: na reformulação do Estatuto do Magistério Oficial, em 1990, e na construção do Projeto Alternativo para a Educação Pública Básica Cearense, em 1991, liderada pelo Sindiute.

*As organizações docentes e
a constituição dos organismos sindicais:
A luta pela sindicalização e defesa da educação nacional*

A historiografia na área da educação brasileira aponta como seu marco inicial as ações educacionais dos jesuítas no período colonial (1549). Estes podem ser considerados os primeiros a desenvolver um trabalho educacional em terras brasileiras.³ Entretanto, não podemos demarcar o século XVI como o período no qual surgiu a figura do “professor” enquanto sujeito pertencente a uma categoria profissional.

Conforme aponta Nóvoa,⁴ a profissionalização docente resultou da relação entre três processos: a institucionalização da formação de professores, a estatização do ensino e a cientificação da pedagogia. A conformação dessas transformações, na educação brasileira, apenas ocorreu nas primeiras décadas do século XX. A preocupação, desde a Primeira República (1889-1930), com o fenômeno do analfabetismo e as alterações no campo político-econômico impulsionaram a emergência de discussões em defesa da escola pública, laica e de qualidade, em torno do Movimento Renovador: *Entusiasmo pela educação e Otimismo pedagógico*.⁵ Tem-se

3 Cf. M. L. S. Ribeiro, *História da educação brasileira*, 3. ed., São Paulo: Moraes, 1982; D. Saviani, *História das ideias pedagógicas no Brasil*, 3. ed., São Paulo, Autores Associados, 2010.

4 A. M. Nóvoa, *História da educação*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 1994.

5 O Entusiasmo pela educação e o Otimismo pedagógico representaram, na história da educação brasileira, a luta pela educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Reivindicavam tanto a expansão da rede pública de ensino como a melhoria da sua qualidade, mediante uma “renovação pedagógica”, sob orientação do Movimento Escolanovista. Cf. J. Nagle, *A educação e sociedade na Primeira República*, São Paulo, EPU/Ednurd, 1974.

como seu corolário a elaboração, sob iniciativa dos governos estaduais e federal, das reformas estaduais do ensino primário e das reformas nas escolas normais.⁶

No cerne do debate sobre a educação nacional, identificamos a preocupação com a formação científica do profissional docente, corroborada com as reformas no ensino normal e a criação dos primeiros cursos de licenciaturas nas faculdades de filosofia, ciências e letras, na década de 1930. Tais iniciativas apresentam-se relacionadas à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, da qual faziam parte signatários do Movimento Renovador. No início dos anos 1930, integrantes desse movimento irão redigir e assinar o *Manifesto dos pioneiros da educação* (1932), documento histórico, segundo o qual “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva a importância e gravidade ao da educação”.⁷

Dentre os problemas presentes na educação brasileira, o *Manifesto* destacou a relevância em discutir a formação dos professores. De acordo com o documento,

[...] a maior parte dele, *professor*, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e do ensino superior (engenharia, medicina direito etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral.⁸

Destarte, o grupo propôs que todos os professores, em todos os graus, deveriam obter formação pedagógica em universidades, faculdades ou escolas normais, “elevadas ao nível superior”. O texto defende o

[...] princípio da unidade da função educacional, que, [...] importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensável aos educadores.⁹

Nesse cenário, a carreira docente toma novo impulso; não obstante, a tendência à profissionalização do magistério não ocasionou profundas alterações na imagem da docência, presente desde o início da história educacional brasileira. Segundo Vianna,

historicamente, a docência adquiriu legitimidade pública mediante uma imagem que foi se consolidando por meio da interiorização de uma representa-

6 Cf. J. Nagle, op. cit.

7 P. Ghiraldelli Jr., *História da educação*, 2. ed., São Paulo, Cortez, 2001, p. 54.

8 Idem, p. 73, grifo nosso.

9 Ibidem, p. 73.

ção social. Ou seja, professores e professoras extraíam a legitimidade de sua profissão do fato de que representavam a sociedade, a nação e o Estado. Denominavam-se sacerdotes da república.¹⁰

A tese vocação-sacerdócio – como as primeiras imagens presentes na carreira docente – é compartilhada por vários autores. Para Reses,

os elementos do modelo sacerdotal permearam a profissão docente. O trabalho docente é adjetivado constantemente por palavras como fé, crença e missão, sem que haja qualquer vinculação com manifestações religiosas.¹¹

A permanência do modelo sacerdotal no bojo da profissionalização da carreira docente foi, para muitos estudiosos, determinante na conformação das formas de agir coletivo. Tem sido consenso, junto aos pesquisadores, que existe uma relação entre as imagens da docência e a ação coletiva. Desta forma, as mudanças apontadas, apesar de terem contribuído no profissionalismo da docência, não tiveram impacto na promoção de ações coletivas dos professores semelhante ao que ocorreu em outras categorias profissionais, que passaram a se organizar em sindicatos como instrumento para reivindicar suas demandas.

No caso do professorado, a primeira forma de ação coletiva se deu por meio da criação de associações. Segundo Borges & Lemos, é possível identificar no século XIX os primórdios do associativismo docente, por meio das manifestações através da imprensa, especificamente, de jornais organizados por professores. Os autores identificaram, no município onde se abrigava a corte, professores que organizaram formas reivindicatórias por meio da imprensa escrita, nos jornais pedagógicos.

A sociedade carioca se agitou a partir da década de 1870, pois a cidade do Rio de Janeiro sofreu um crescente processo de urbanização. A corte se movimentava com a força das ideias como o Abolicionismo e a República [...]. Os professores encontravam-se no centro dessa disputa, não somente como aplicadores de uma política pensada de fora da classe, mas como questionadores e opositores. Neste momento, proliferaram reivindicações de professores, escritas de protesto onde os professores se colocam diante de uma vasta gama de assuntos, reclamam, opinam, pedem e propõem de forma organizada, reunindo-se e escrevendo.¹²

10 C. Vianna, *Os nós dos “nós”: Crise e perspectivas da ação docente em São Paulo*, São Paulo, Xamã, 1999, p. 65.

11 E. da S. Reses, “De vocação para a profissão: Organização sindical docente e identidade social do professor”, Brasília, UnB, 2008, tese de doutorado, p. 32.

12 A. Borges & D. C. A. Lemos, “Os legítimos representantes da classe: Os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX”, in “Associativismo e

Estudos sobre as organizações docentes paulistas também apontam que, desde as últimas décadas do século XIX, parte do professorado era sensível à criação de formas de organização, especialmente na luta pela criação de uma associação, a qual será fundada em 1901, denominada por Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.¹³

Ao longo da Primeira República, em alguns estados brasileiros foram fundadas diversas entidades representativas dos docentes nos moldes do *associativismo*.¹⁴ Como primeira forma de agir coletivo, o *associativismo* apresentava como aspectos centrais a fragmentação das lutas da categoria, evidenciada pelo número das associações fundadas, nas quais se defendiam os interesses específicos de cada segmento;¹⁵ a ausência de debates mais amplos que discutissem a política educacional; e a predominância do diálogo com os governantes, em detrimento das práticas combativas. Em linhas gerais, as entidades apresentavam um caráter corporativo e assistencialista, com ênfase na prestação de assistência aos professores.

Definida, posteriormente, como categoria profissional não sindicalizável,¹⁶ o professorado das escolas públicas via nas associações o único meio de organização, o que explica, nas décadas de 1940-1950, um aumento significativo no número de entidades criadas. A efervescência da urbanização, atrelada à industrialização, sobretudo da Região Sudeste, e o “despertar da sociedade brasileira” ao problema da continuidade da escolarização,¹⁷ considerando as diferenças regionais, em seu con-

sindicalismo docente no Brasil”, *Anais do Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores*, Rio de Janeiro, 2009, p. 1.

- 13 Cf. D. B. Catani, “Educadores à meia-luz: Um estudo sobre a *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (1902-1919)”, São Paulo, USP, 1989, tese de doutorado em educação; H. L. Cruz, “Condições de construção histórica do sindicalismo docente da educação básica”, Brasília, UnB, 2008, tese de doutorado em sociologia; e C. Vianna, op. cit.
- 14 As entidades foram: a Confederação do Professorado Brasileiro (Rio de Janeiro, 1926); o Centro do Professorado Primário de Pernambuco (1929); o Centro do Professorado Paulista (1930); a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (1931); e a Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal (1945). Cf. C. Vianna, op. cit. e E. da S. Reses, op. cit.
- 15 Existiam associações que congregavam os professores primários, outras os professores secundaristas, o que indica traços da fragmentação da categoria do magistério público.
- 16 De acordo com o artigo 566 da CLT, estava proibida a sindicalização dos servidores do Estado.
- 17 O. de O. Romanelli, *História da educação no Brasil*, 35. ed., Petrópolis, Vozes, 2010, p. 68.

junto, impulsionaram a expansão da escola pública primária e secundária e, conforme assinalou Vianna,¹⁸ o crescimento da rede pública escolar promoveu maior inserção de docentes no funcionalismo público. Estes passaram a ser submetidos a condições precárias na sua contratação, especialmente no nível secundário.

Esse *status quo* concorreu para o surgimento de novas associações e mudanças nas formas de agir coletivo do professorado, o qual passou a incluir reivindicações por melhores condições de trabalho e salário, promovendo greves e atos públicos.¹⁹ Essas reivindicações apontam para mudanças na ação coletiva docente, contudo, os professores ainda não se tornaram os protagonistas nas lutas em defesa da educação nacional.

Quando, no cenário nacional, tem início a abertura política e as reivindicações da sociedade civil em defesa da redemocratização do país, professores em diversos estados brasileiros organizaram-se, participando das lutas pela democracia, pela melhoria da escola pública e pelo direito à sindicalização.

Apesar do impedimento legal na criação de organismos sindicais, os docentes inovaram não somente nas formas de agir coletivo, privilegiando a posição mais combativa em detrimento do diálogo com o governo, mas também ampliaram suas bandeiras de luta, as quais incluíam além do debate em torno dos direitos trabalhistas a discussão sobre a *política de educação*. Além disso, resultante da conformação de uma nova identidade do profissional docente, identificado como os “trabalhador em educação”, aponta-se para o fim da fragmentação das organizações docentes e a defesa pelo estabelecimento de um organismo sindical que unificasse os profissionais atuantes na rede de ensino – professores, especialistas, secretárias, merendeiras, entre outros.

Identifica-se uma circunstância de mudanças e permanência nos traços que marcaram a ação política dos professores, por meio das atitudes aduzidas pelas principais entidades representativas, que passam a disputar o espaço do movimento docente, havendo a predominância dos grupos que defendiam a luta sindical, a ampliação das demandas, como a defesa da abertura política, da democratização da sociedade brasileira e as demandas específicas da categoria, a saber, os direitos trabalhistas e a política de educação.

18 C. Vianna, op. cit.

19 As primeiras greves, apontadas por P. Vicentini (“A profissão docente no Brasil do século XX: Sindicalização e movimentos”, in M. H. C. Bastos & M. Sthefanou (orgs), *Histórias e memórias da educação no Brasil – século XX*, Petrópolis, Vozes, 2005), foram no Rio de Janeiro, em 1956; em São Paulo e no Rio Grande do Sul, em 1963.

Nesse momento, no bojo da luta pela criação dos sindicatos únicos, o movimento docente passará a protagonizar as mobilizações em defesa da democratização da escola pública, conforme assinalamos a seguir.

As contribuições do movimento docente na agenda educacional brasileira no período da transição democrática

Nos anos 1980, as organizações docentes passaram a ser o setor que mais se mobilizou em defesa da escola pública e de sua democratização, considerando que, embora estas fossem as entidades representativas dos professores, até o final da década de 1970, suas mobilizações não caminhavam nessa direção.

Vale salientar que, na trajetória das lutas sociais pela universalização do ensino, as reivindicações dos movimentos de bairro foram apontadas como fundamentais na luta pelo acesso à escola, nos movimentos sociais, conforme a análise de Spósito que, em estudo acerca da realidade paulista, identificou os movimentos dos moradores dos bairros populares como sendo os protagonistas nas demandas pela universalização do ensino.

Os moradores dos bairros populares emergem, assim, como protagonistas importantes dessa luta pelo acesso à escola; as associações de vizinhos, conhecidas em São Paulo como Sociedades Amigos de Bairros (SABs), constituem-se em interlocutores frente a políticos e autoridades, encaminhando demandas, entre as quais está sempre presente a escola.²⁰

Não obstante, embora tenham sido estes atores os pioneiros, na década de 1980, o movimento docente assume a liderança no encaminhamento das propostas no campo da educação, tornando-se o principal ator a deliberar sobre os projetos da sociedade civil no decorrer dos debates acerca da nova constituição, a qual nortearia as reformas no campo educacional.

Devemos considerar o fato de que, enquanto os movimentos populares tinham grande visibilidade, na década de 1970, enfrentando na década seguinte uma crise e recuo nas mobilizações,²¹ o movimento docente, ao contrário, nos anos 1980 teve sua fase áurea, marcada pela emergência dos grupos combativos e pela fase de sindi-

20 Spósito apud M. M. Campos, “As lutas sociais e educação”, in A. J. Severino (coord), *Sociedade civil e educação*, Campinas, Papirus, 1992, p. 76.

21 Cf. M. G. Gohn, *Teoria dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*, São Paulo, Loyola, 1997.

calização. O movimento sindical teve maior efervescência nesse período do que os movimentos populares.²²

Desde o ano de 1978, em alguns estados brasileiros são identificados movimentos reivindicatórios comandados por docentes que se posicionaram contra a política do Estado e a favor de uma reforma na educação que visasse tanto à melhoria das condições de trabalho dos professores, aos melhores salários, como à ampliação da rede pública e melhoria na qualidade do ensino. As associações, especialmente aquelas lideradas por setores mais combativos, influenciadas pelo movimento *novo sindicalismo*,²³ começaram a organizar congressos no intuito de discutir a formação do movimento sindical docente e debater novas propostas para a educação brasileira.

De acordo com Cunha, a própria Confederação dos Professores do Brasil (CPB), criada nos anos de 1960, hoje Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que vinha mantendo uma postura de não enfrentamento com o governo militar, passou a ter posicionamentos mais favoráveis à ordem democrática.

Sua forma de atuação deixou de ser exclusivamente o encaminhamento de moções às autoridades educacionais, entrevistas à imprensa, para promover a pressão política por meio de grandes congressos, do apelo à greve e da unificação dos movimentos reivindicatórios em todo o país. Se, em 1974, o congresso da entidade teve como tema “O professor como agente da implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus”, o de 1978 abordou os “Aspectos da problemática educacional brasileira” e o de 1981 tratou da “Educação e democracia”, o que revela uma passagem de temas muito específicos para outros mais gerais, numa politização crescente.²⁴

Ao longo dos anos 1980, a CPB foi tendo maior participação e liderança em âmbito nacional nas discussões que envolviam a temática da educação. Assim, quando tem início o debate na sociedade civil sobre a elaboração da nova Carta Magna, a CPB foi a principal entidade a elaborar as propostas no setor da educação básica, juntamente com outras entidades representativas do ensino supe-

22 Cf. C. Vianna, op. cit.

23 Segundo R. Antunes (*O novo sindicalismo no Brasil*, 2. ed., Campinas, Pontes, 1995, p. 11) o *novo sindicalismo* configurou-se pela “retomada das ações grevistas, a explosão do sindicalismo dos assalariados médios e do setor de serviços, o avanço do sindicalismo rural, o nascimento das centrais sindicais, as tentativas de consolidação da organização dos trabalhadores nas fábricas, os aumentos nos índices de sindicalização [...]”.

24 L. A. Cunha, *Educação, Estado e democracia no Brasil*, São Paulo/Niterói/Rio de Janeiro/Brasília, Cortez/Ed. da UFF/Flacso, 1991, p. 74.

rior.²⁵ A criação do “Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito”, em 1987, constituiu o momento de estruturação das propostas dos docentes. O mesmo teve como principal objetivo elaborar uma emenda popular a respeito dos rumos da educação brasileira, a ser apresentada na Assembleia Nacional Constituinte.

Para Herkenhoff, a emenda n. 49 aprovada no fórum foi apresentada pela CPB e suas propostas explicitavam as demandas do movimento docente pela democratização da educação brasileira, reivindicando um sistema nacional de educação, segundo um padrão de qualidade definido, com estruturas democráticas de gestão, de planejamento, de avaliação e de forte apelo e controle social das ações de Estado.

A emenda da Confederação de Professores do Brasil (n. 49), que resultou das discussões do “Fórum da Educação na Constituinte”, advogou a ampla democratização da gestão da escola. Em todos os níveis, com participação de professores, estudantes, funcionários, pais, comunidade científica e entidades representativas da classe trabalhadora. Propôs também a eleição para as funções de direção nas instituições de ensino, em todos os níveis, e nas instituições de pesquisas. [...] reclamou também um Plano Nacional de Educação, propôs a autonomia pedagógica, científica e administrativa das instituições de ensino superior e sugeriu a criação de mecanismos de controle democrático de arrecadação e utilização dos recursos destinados à educação, assegurada a participação de estudantes, professores, funcionários, pais de alunos e representantes da comunidade científica e de entidades da classe trabalhadora.²⁶

Constata-se pelas demandas do movimento docente a ampliação de suas bandeiras de lutas, com a centralidade na defesa da escola pública, não somente ficando as manifestações restritas à sua tradicional bandeira: o piso salarial. Outro aspecto a ser ressaltado foi a ênfase na bandeira da democratização da gestão escolar. Convém destacar, ainda, que a retórica da democracia no período da transição fora defendida por diversos setores sociais e políticos, mesmo aqueles que, anos antes, participaram da ditadura militar.

25 Outras entidades ligadas à educação que participaram do fórum foram: a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).

26 J. B. Herkenhoff, *Dilemas da educação: Dos apelos populares à Constituição*, São Paulo, Cortez, 1989, p. 43.

O projeto apresentado no fórum pela CPB explicitava uma concepção ampliada de participação na escola, que atribui a todos os segmentos o poder de decidir, defende a autonomia das escolas diante dos órgãos administrativos. As decisões não poderiam ser restritas aos encaminhamentos deliberados previamente pelos demais órgãos administrativos. O poder de decidir as políticas deveria partir das unidades escolares, com a participação de todos os segmentos.

Apesar de a iniciativa do fórum ter sido considerada um momento de maior “expressão” e “pressão” das entidades educacionais no processo constituinte, representando a grande luta da sociedade civil em defesa da escola pública,²⁷ o texto final da Carta Magna de 1988 pode revelar os avanços e recuos dessa luta.

O grande avanço foi a inserção da gestão democrática na Seção I, “Da Educação”, Capítulo III, destacada em seu artigo 206, inciso VI, contrariando os anseios do bloco parlamentar conservador. Contudo, foi considerada um recuo a definição da gestão democrática apenas como um princípio educacional. A Carta Magna não explicitou quais seriam os instrumentos de participação, sendo, assim, assegurada de forma bastante genérica. Ficou atribuída à lei ordinária²⁸ a tarefa de regulamentar os novos padrões de gestão do sistema.²⁹

A temática da política educacional e da legalização da gestão democrática no âmbito do movimento docente terá continuidade com a discussão em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse momento, as entidades discutiram também a criação das entidades sindicais, haja vista a concessão presente na nova Constituição Federal, aos servidores públicos, do direito à sindicalização. A partir de 1989, conforme destacamos anteriormente, as associações iniciaram o debate sobre a criação dos sindicatos, seguindo as orientações da CNTE pela unificação das associações em um sindicato único dos trabalhadores em educação.

Nesse momento, merece destaque a centralidade que a bandeira da educação teve na criação dos sindicatos docentes em todo o Brasil. O tema da educação, a elaboração da nova LDB, as propostas de mudanças na gestão escolar serão pautas das discussões sobre a formação das entidades sindicais.

27 Cf. M. G. Gohn, “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, in A. Severino (coord), *Sociedade civil e educação*, Campinas, Papirus, 1992.

28 No direito, lei ordinária é a “norma jurídica cujo poder de ação está abaixo da Constituição e das leis complementares e acima dos decretos. Para ela ser aprovada, exige maioria simples (metade mais 1 dos parlamentares presentes à votação”. *Almanaque Abril 2004*, São Paulo, Abril, 2004.

29 Cf. J. B. Herkenhoff, op. cit.

A seguir, abordaremos a participação dos recém-criados sindicatos docentes na política educacional, por meio da análise da atuação do movimento sindical docente cearense no setor da educação, destacando a relação entre a formação das entidades sindicais e a política de educação no Ceará.

*O movimento sindical docente cearense
e as propostas no campo da educação:
A retórica da gestão democrática na escola básica*

A participação efetiva das organizações dos professores na educação nacional eclodiu no mesmo momento histórico que marcou a fase de sindicalização dos docentes. No Ceará, a defesa da escola pública nas ações protagonizadas pelos professores cearenses constituiu também um fenômeno que emergiu juntamente com a formação do movimento sindical. A luta dos docentes pelo direito à sindicalização veio acompanhada da luta pela democratização da escola básica e melhoria de sua qualidade. Outro aspecto a ser destacado foi a ênfase na bandeira da democratização da gestão da escola pública.

Cumprе salientar, no entanto, que, no contexto cearense, a formação do movimento sindical apresentou algumas singularidades com a criação de dois sindicatos – a Apeoc/Sindicato e o Sintece/Sindiute³⁰ – os quais encaminharão, separadamente, as lutas no campo educacional.³¹

Dentre as temáticas que serão pautas nas demandas do movimento sindical docente cearense, evidenciamos a preocupação com a democratização da gestão nas escolas. Na abordagem que faremos sobre a relação do sindicalismo docente e a

30 Inicialmente, as lideranças do movimento docente que romperam com a Associação dos Professores em Estabelecimentos Oficiais do Ceará (Apeoc) criaram, em março de 1990, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Ceará (Sintece), o qual, em fevereiro de 1992, será transformado no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (Sindiute). Cf. D. M. Almeida, “Movimento docente e gestão democrática na escola: Estudo de caso dos Sindicatos Apeoc e Sindiute no período de implantação das reformas dos governos mudancistas (1987-1998)”, Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2004, dissertação de mestrado.

31 As divergências políticas existentes na antiga Apeoc foram determinantes para o surgimento de dois sindicatos. Para aprofundamento do tema, cf. D. M. Almeida, “A formação do movimento sindical docente cearense: A criação da Apeoc/Sindicato e do Sindiute”, in “Associativismo e sindicalismo docente no Brasil”, *Anais do Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores*, Rio de Janeiro, 2009.

educação, daremos destaque as propostas referentes à gestão escolar. A seguir, apresentaremos as principais propostas do movimento nesse setor, no início da criação dos sindicatos, de 1990 a 1992, mediante a explanação dos encaminhamentos das duas entidades em dois momentos: na reformulação do Estatuto do Magistério Cearense e na elaboração do Projeto Alternativo “Por uma Escola Pública para o Trabalhador”.

Em 1990, quando o governo estadual propõe a reformulação do Estatuto do Magistério, as lideranças do movimento sindical docente, representadas na época pela Apeoc/Sindicato e o Sintece, participaram das discussões manifestando-se em defesa da implantação da gestão democrática nas escolas estaduais, tema central no documento supracitado.

Neste ano, a gestão das escolas estaduais era regulamentada pela Lei n. 10.884, de 2 de fevereiro de 1984, que dispunha sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado. Segundo a lei, em seu Capítulo IV (“Da administração escolar”), no artigo 21, a administração das escolas públicas de 1ª e 2ª graus compreendia “a congregação, o conselho técnico-administrativo e a diretoria”. A Congregação era definida como órgão deliberativo, composto por membros do magistério, em exercício na unidade escolar, presidida pelo diretor da escola (Art. 22), e que, segundo o Art. 23, tinha dentre suas atribuições o poder de deliberar os assuntos discutidos pelo conselho técnico-administrativo e pela direção, bem como o de organizar o processo de escolha para os cargos de direção. O referido conselho era composto pelo diretor e vice-diretor.

Em relação à direção escolar, o Estatuto estabelecia, como mecanismo de escolha ao cargo, a livre indicação do poder executivo. Caberia à congregação da escola organizar uma lista sêxtupla, processo que foi regulamentado pelo Decreto n. 16.836, de 29 de outubro de 1984. Segundo o decreto, cada membro da congregação, por meio de uma votação direta e secreta, indicaria até sete nomes entre os profissionais do magistério que haviam sido inscritos para concorrer ao pleito. A comissão eleitoral, conforme exposto no Art. 10º, composta pelo diretor (presidente da comissão) e dois secretários escolhidos pelo mesmo, apuraria os votos e formaria a lista sêxtupla, com os nomes dos seis candidatos mais votados. Esta seria encaminhada pelo diretor em exercício ao delegado regional de educação, que enviaria os nomes dos candidatos e seus respectivos currículos ao secretário de Educação, cabendo a este, enviar ao chefe do Executivo para que, no dia 15 de dezembro, fosse escolhido, entre os nomes propostos, o novo diretor.

Percebe-se que a gestão escolar, como havia sido legitimada pelo Estatuto de 1984, não favorecia a prática democrática na escola e foi a esse modelo administra-

tivo que o movimento docente vinha-se opondo, em nível nacional. Quando o governo estadual cearense propôs a reformulação da Lei n. 10.884, as entidades sindicais manifestaram-se favoráveis à adoção da gestão democrática nas escolas públicas como instrumento que viabilizaria a centralidade na resolução dos problemas das unidades escolares e do ensino.

Entretanto, os sindicatos Apeoc e Sintece, por apresentarem tendências sindicais diferenciadas, encaminharam suas demandas separadamente. A Apeoc/Sindicato defendia, no plano sindical, a participação dos sindicatos no governo, optando por sua representatividade na Comissão de Educação da Assembleia Constituinte, a qual trabalhava na reforma do estatuto, composta pelo “representante da Secretaria de Educação, Apeoc e demais entidades do magistério”.³² Nesta edição do periódico sindical, há uma nota identificando como a principal proposta na comissão “as eleições diretas para os cargos de direção”, com a participação de toda a comunidade escolar.

O Sintece, por outro lado, não participou da Comissão de Educação e se opôs ao projeto que vinha sendo elaborado. No jornal informativo da entidade, consta que

a proposta de reformulação do Estatuto do Magistério, apresentada pela Secretaria de Educação do estado, representa um retrocesso às conquistas da categoria, garantidas nos estatutos anteriores.³³

No tocante à gestão democrática, dentre as alterações previstas, o Sintece destacou a ausência no estabelecimento das eleições diretas para diretores. Ao contrário, na proposta de reformulação, de acordo com o *Jornal do Sintece*,³⁴ ocorreu um recuo em relação ao estatuto de 1984 em virtude da omissão sobre a organização da “Congregação da Escola”, órgão que deveria integrar os profissionais no magistério em exercício nas escolas públicas. Embora esta não favorecesse a construção da gestão democrática, constituía um mecanismo que abria espaço à representação dos demais segmentos da escola.

Nesse sentido, percebe-se, após a criação dos sindicatos docentes no Ceará, que os mesmos exerceram o papel de reivindicar ações no campo da educação e mais especificamente na gestão escolar. O movimento sindical docente cearense participou do debate sobre a reformulação do Estatuto do Magistério apresentando duas formas de encaminhamento por suas diferentes entidades. O grupo representado pela Apeoc, coerente com a prática sindical sustentada pelo sindicato, defendeu a

32 *Apeoc/Sindicato*, n. 4, mai 1990, p. 4.

33 *Jornal do Sintece*, n. 1, 1990.

34 *Idem*.

participação do movimento na elaboração do projeto governista. Além disso, identificamos a defesa pela democracia representativa, na medida em que a principal proposta para a efetivação da gestão democrática foi a implantação da eleição direta para os cargos de direção.

O Sintece, por sua vez, defendia a não participação do sindicato no governo e, em relação às propostas educacionais no campo da gestão, a eleição direta, a criação do conselho deliberativo e a participação dos docentes na nomeação do secretário de Educação, bem como a ampla autonomia da escola, inclusive na determinação dos recursos financeiros.

Identifica-se, neste processo o confronto das duas entidades sindicais, a busca pelas conquistas da legitimação da prática sindical no espaço do movimento docente. O caso da reposição da carga horária é bastante elucidativo, visto que embora o Sintece tenha encampado diversas lutas, na solenidade em que o então governador do estado Tasso Jereissati anunciaria o novo decreto, o representante da categoria convidado a participar do evento foi o presidente da Apeoc/Sindicato, Fausto Arruda Filho, o qual atribuiu essa conquista do magistério à luta da entidade.

Dessa forma, percebemos como característica na luta do movimento docente cearense, desde os anos de 1980, a associação das bandeiras e conquistas no magistério como meio de legitimação da concepção sindical das lideranças. Os impasses na implantação de instrumentos que viabilizassem a participação da comunidade escolar na política educacional e no gerenciamento das escolas, também, estão associados a esse aspecto.³⁵

Com isso, percebe-se que a conquista do espaço do movimento docente e a legitimação da representatividade da categoria do magistério eram um desafio que os grupos ligados ao Sintece deveriam enfrentar, haja vista que este não tinha sequer a carta sindical,³⁶ nem o reconhecimento da CNTE que, naquele momento, determinava a unificação das duas entidades para legitimar a filiação dos sindicatos dos professores cearenses na Confederação Nacional.

A adesão da comunidade educacional era fundamental para o seu reconhecimento pela sociedade civil e pelo governo cearenses e, para tanto, tornou-se necessária a

35 Apenas em 1995 foi aprovada a Lei n. 12.442 que regulamentou a escolha de diretores das escolas públicas estaduais. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Lei n. 12.442, Fortaleza, mai 1995.

36 A carta sindical é o documento emitido pelo Ministério do Trabalho que legitima a atuação de uma entidade sindical, criada desde a reforma nos sindicatos da Era Vargas. Cf. H. H. T. de S. Martins, *O Estado e a burocratização do sindicato no Brasil*, 2. ed., São Paulo, Hucitec, 1989.

formulação de uma proposta educacional que representasse as concepções defendidas pelo grupo do Sintece. Na construção dessa proposta, que se mostrou contrária à política educacional oficial, identificamos no movimento sindical docente um modelo de gestão escolar alternativo aos mecanismos até então implementados pelo Estatuto do Magistério e que ultrapassava a proposta da Apeoc/Sindicato de restringir a democratização da gestão escolar à mudança nas eleições para o cargo de diretores.

*O projeto alternativo por uma escola pública do trabalhador:
A construção no movimento sindical docente de
uma proposta de gestão democrática na escola*

As divergências entre a Apeoc/Sindicato e o Sintece – em contraposição à orientação da CNTE de criação de sindicatos únicos em todo o Brasil – impulsionaram a organização do Congresso de Unificação, sob a coordenação das lideranças do Sintece e de uma parte da liderança da Apeoc/Sindicato que, em razão de algumas divergências, decidiu aderir ao movimento de unificação.

Até a criação do Sindiute, em dezembro de 1991, a Apeoc/Sindicato permanecia como organismo sindical que representava a categoria diante dos governos estaduais e municipais. Não desconsiderando a atuação do Sintece, mas apenas com a sua transformação em Sindiute, podemos identificar a institucionalização das lideranças do Sintece no movimento docente, uma vez que estas passaram a ter maior espaço na mídia local e na luta sindical, conquistando, ao longo dos anos de 1990, o direito de representar, perante os governos, a categoria do magistério público cearense, legitimado por sua filiação à CUT e à CNTE.

Houve, na formação do Sindiute, a necessidade da elaboração de um projeto político e educacional que expressasse as concepções das lideranças do sindicato em contraposição às concepções da Apeoc/Sindicato.³⁷ Portanto, paralelo à elaboração da nova proposta no movimento sindical, desde o primeiro Congresso de Unificação, além do debate sobre a unificação dos trabalhadores em educação, o grupo vinha discutindo a política educacional do estado do Ceará, especificamente o projeto educacional lançado em 1991 pelo governo Ciro Gomes – “Revolução de uma

37 Apesar de a criação do Sindiute ter resultado de congressos que objetivavam a unificação da Apeoc e do Sintece, parte da liderança da Apeoc não participou dos congressos de unificação e não reconheceu a criação do Sindiute como resultante da unificação do Sintece/Apeoc, o que explica a coexistência das duas entidades sindicais no estado do Ceará.

geração” –, propondo a formulação de um modelo que representasse as ideias defendidas pelo Sindiute.

Na tese aprovada no I Congresso de Unificação, associado ao aspecto da qualidade do ensino e da valorização do profissional da educação, a democratização da escola emerge como um dos principais eixos a serem trabalhados pela política educacional. Na referida tese, defendia-se a implantação da “eleição direta de diretores de escola, instalação de conselhos deliberativos escolares, participação popular nos órgãos normativos dos sistemas”, sendo identificada nessa proposta a defesa pela democracia participativa nas escolas. Outro aspecto ressaltado como fundamental à democratização da gestão seria a autonomia da escola, constante como tese no documento de 1990, “Unir para lutar cada vez mais”:

De que vale a eleição de dirigentes e conselhos deliberativos, se a escola não tem poder, ou se este se encontra totalmente limitado pela ausência de recursos financeiros disponíveis na gestão local.³⁸

Tanto as demandas em torno da gestão escolar como as demais propostas educacionais – qualidade do ensino, valorização do magistério – foram trabalhadas articuladas à construção do projeto alternativo “Por uma escola pública do trabalhador”. O Fórum Estadual de Unificação, criado durante o I Congresso, em março de 1990, ficou responsável por deliberar as discussões para sua formulação. Além da necessidade de criar uma proposta pedagógica coerente com os posicionamentos do Sintece, suas lideranças consideravam o modelo de escola pública, implantado há décadas no Ceará, insatisfatório e desarticulado das necessidades reais de sua clientela, representada pela classe economicamente menos favorecida da sociedade cearense.

Uma das justificativas do Sintece para a necessidade da elaboração de uma proposta alternativa seria a não aceitação do projeto “Revolução de uma geração”. Na visão da entidade, não apresentar propostas coerentes com a mudança no modelo de escola pública vigente seria tornar-se corresponsável pelos baixos índices educacionais obtidos pelo sistema estadual de ensino. De acordo com o referido sindicato, o projeto governamental havia sido elaborado sem interlocução com a comunidade educacional e suas propostas não poderiam apontar modificações que possibilitassem uma *Revolução* na educação.

O projeto do Sintece apresentado ao Fórum de Unificação passou por etapas de construção, envolvendo encontros com professores do Programa de Pós-Graduação

38 Sintece, “Tese: Unir para lutar cada vez mais”, I Congresso de Unificação, Fortaleza, 1990, Sintece/Apeoc, p. 8.

em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC); estudos acerca das “concepções pedagógicas dos princípios filosóficos e políticos educacionais preconizados por educadores progressistas”,³⁹ sendo sua elaboração resultante dos diversos encontros promovidos pelas zonais e regionais da capital e do interior do estado, nas assembleias gerais, nos seminários e congressos, contando com a participação de diversos segmentos da sociedade civil, sobretudo aqueles envolvidos direta ou indiretamente com a educação pública.

O Projeto Alternativo partia da concepção de trabalho como princípio educativo, devendo a escola “formar cidadãos, seres integrais, “omnilaterais”, sujeitos do processo produtivo e da transformação social”.⁴⁰ Para tanto, o documento destacava quatro premissas:

1. a escola única na sua estrutura e politécnica no conteúdo, rompendo com a dualidade entre trabalho intelectual e manual;
2. dialética no método;
3. modernamente aparelhada nas suas instalações; e
4. democrática na gestão.

A administração colegiada apresentaria uma importância fundamental, “uma vez que a transformação na direção, organização, eficiência, disciplina, unidade de esforços, frutos não da ação autoritária, mas do trabalho coletivo”.⁴¹

Quanto à gestão escolar, a mesma deveria ser redimensionada em conformidade com a visão politécnica e de homem unilateral, que entende ser toda a comunidade educacional responsável pela administração da escola. Se no conteúdo e no processo de ensino-aprendizagem deve-se romper com a dicotomia entre o pensar e o fazer, da mesma forma, na gestão da escola, é necessário o rompimento com a visão de que apenas uns decidem e outros executam. Assim sendo, a administração deve ser colegiada, de modo a promover a participação de todos os segmentos – pais, alunos, professores, funcionários e representantes da comunidade – mediante a criação de novos organismos que institucionalizem sua representação.

De acordo com a proposta, o colegiado é compreendido como

39 Com destaque para Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Mário Manacorda e Paolo Nosella. Cf. Sintece/Apeoc, *Projeto alternativo: Por uma escola pública do trabalhador*, Fortaleza, 1991, Sintece/Apeoc, p. 7.

40 Idem, p. 12.

41 Ibidem, p. 13.

instrumento de ação coletiva nas escolas públicas, entendido como órgão de tomada de decisões, em todos os níveis, para que o exercício da democracia possa ser viabilizado, também nas escolas.⁴²

Pela necessidade de envolvimento dos vários atores sociais que participam do cotidiano escolar, são destacadas várias medidas para a construção da gestão democrática, dentre as quais:

- ◊ Eleições diretas paritárias para diretor com participação de todos os segmentos da comunidade: professores, alunos, funcionários e pais.
- ◊ Criação dos colegiados como órgãos principais de decisão das escolas.
- ◊ Autonomia efetiva da escola nas questões administrativas e pedagógicas.
- ◊ Elaboração de novos regimentos das escolas, tomando por base a nova proposta pedagógica e com a participação efetiva da comunidade educacional.
- ◊ Articulação das escolas entre si e com a comunidade através dos encontros zonais ou conselhos regionais de educação.
- ◊ Ampla liberdade de organização dos alunos e demais segmentos, com garantia de permanência nas instituições de ensino dos estudantes e trabalhadores participantes das entidades representativas.
- ◊ Liberação dos professores e servidores para a atividade sindical.⁴³

O Projeto Alternativo foi lançado em 21 de junho de 1991 e quando, em dezembro, o Sintece transforma-se, juntamente com parte da liderança da Apeoc/Sindicato, em Sindiute, este foi considerado o projeto educacional oficial do novo sindicato, o qual viria a representar suas concepções ideológicas e pedagógicas junto à política educacional do governo estadual. No decorrer do governo Ciro Gomes (1991-1994), foram realizados inúmeros encontros promovidos pelo Sindiute, entre seminários, congressos e fóruns, nos quais se discutia tanto o projeto governista, "Revolução de uma geração", como era debatido o projeto alternativo do Sindiute, "Por uma escola para o trabalhador". Mas, em relação à gestão escolar, não houve, até o final da gestão Ciro, a inserção de nova proposta.

42 Sintece/Apeoc, op. cit., p. 14.

43 Idem, p. 14.

Considerações finais

A educação brasileira passou a ser considerada problema nacional a partir do período republicano e, ao longo do século XX, inúmeros movimentos emergiram em defesa do direito à educação pública e de qualidade. Em meados dos anos 1950, os movimentos sociais, especialmente as associações de bairros, foram fundamentais na luta em defesa desse direito, marcando a história da educação.

Todavia, os professores, como parte do sistema educacional, não são apontados como atores que iniciaram essa luta. Conforme exposto acima, as associações docentes apenas começaram a exercer um papel central na política da educação no momento em que os docentes passaram a desenvolver ações coletivas semelhantes às práticas do movimento sindical.

A organização do professorado em sindicatos, historicamente, esteve associada à *proletarização do trabalho docente*. Identificados como “trabalhadores em educação”, professores dos diversos níveis do ensino, orientadores educacionais e supervisores buscaram a unificação da categoria em torno de um “sindicato único” que teria como lutas centrais os direitos trabalhistas e a defesa da melhoria do sistema de ensino. Ao se perceberem como trabalhadores em educação, ampliaram suas bandeiras de luta, defendendo o direito a melhores salários e melhores condições de trabalho. Ademais, passaram a perceber o papel importante que as organizações docentes poderiam exercer na defesa da democratização da escola pública.

Em vista disso, buscamos refletir acerca dessa relação entre a luta pela sindicalização e a ampliação das bandeiras do movimento docente, sobretudo pela inserção das demandas educacionais, com destaque para temática da gestão democrática. Vimos, a partir do caso cearense, a relevância e efetiva participação que o sindicalismo docente exerceu, com o encaminhamento de propostas no campo educacional representando parte das ações coletivas direcionadas à formação dos organismos sindicais.

Pela análise do contexto cearense, pudemos verificar que, mesmo com as divergências na estruturação do movimento sindical e defendendo projetos políticos e educacionais divergentes, os professores tiveram efetiva participação na luta pela educação e, mais especificamente, pela implantação de mecanismos democráticos na gestão escolar.



A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: Da UTE ao Sind-UTE

Wellington de Oliveira¹

Introdução



O presente artigo tem como temática central a apresentação da trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais, ocorrido no final dos anos 1970, que culmina com a criação de uma entidade que se denominará União dos Trabalhadores do Ensino (UTE). Em agosto de 1990, após a homologação da constituição de 1988, em congresso da categoria, passa a se denominar Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação (Sind-UTE), atual denominação.

Para alcançar tal objetivo, sob o ponto de vista metodológico, utilizei a história oral, entrevistando docentes da direção e da base da seguinte maneira: membros da primeira diretoria da UTE; diretores do Sind-UTE (ano base de 2006, momento de minha pesquisa); docentes que participaram de diretoria da UTE e Sind-UTE e não mais faziam parte; e docentes da base sindical.

Ainda no campo metodológico, recorri a fontes documentais dos arquivos do Sind-UTE e ainda ao que foi publicado nos veículos de imprensa da época, principalmente do momento da greve de 1979, que tomei como ponto de partida para construção deste artigo, e que o mesmo conta apenas com entrevistas dos membros da primeira diretoria da UTE.

1 Doutor em sociologia do trabalho e da educação (UnB), é professor adjunto da Faculdade de Educação da UnB.

Importante relatar que, além de me deter no foco central – que é a trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais –, procurei fazer uma análise de conjuntura tomando como pano de fundo o contexto sociopolítico do Brasil no final dos anos 1970 até meados dos anos 1980.

Minha pretensão, com o presente artigo, é contribuir para uma reflexão do sindicalismo na história do tempo presente em geral e, em específico, do movimento docente.

O contexto sociopolítico do final dos anos 1970 e início dos 1980: O fim do longo silêncio

No intuito de situar conjuntamente o movimento docente de Minas Gerais, é importante estabelecer uma conexão com a realidade sociopolítica do Brasil do final dos anos 1970 e início dos 1980.

Éder Sader, em sua obra *Quando novos personagens entraram em cena*,² retrata um momento caracterizado por uma crise de representação. Modelos institucionais são questionados: Igreja, a partir desse questionamento surge a teologia da libertação; movimento sindical, que coloca em xeque a postura sindical decorrente do atrelamento à tutela estatal, com a proposta de um “novo sindicalismo”; e a crise das esquerdas, em função das derrotas diante do golpe de 1964. As greves ocorridas nesse período histórico são ícones para que se possa entender essa postura nova no campo do movimento sindical.

“O fim do longo silêncio”, essa foi a manchete publicada no jornal da chamada imprensa alternativa³ que se denominava *O Movimento*, na edição dos dias 9 a 15 de abril de 1979. A notícia se referia à greve de 15 dias efetuada pelos metalúrgicos do ABC paulista. O fim do longo silêncio evidenciado pelo jornal se refere ao período que o movimento sindical ficou praticamente estagnado, em aparente acomodação. É lembrado, também, que essa greve não foi o rompimento do silêncio, pois, no ano anterior (1978), os operários já haviam retomado os movimentos reivindi-

2 E. Sader, *Quando novos personagens entraram em cena*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

3 Imprensa alternativa, ou mesmo nanica, em função que os mesmos eram editados em forma de tabloide e também à margem da chamada grande imprensa com vínculos com as grandes empresas jornalísticas: *O Globo*, *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* etc.

catórios, levando a greves e paralisações, causando surpresas ao governo ditatorial e também aos patrões.

A surpresa decorre do fato que desde o golpe de 1964 e sob a égide de governos militares aconteceram apenas dois movimentos de cunho trabalhista de repercussão nacional que foram as greves de Osasco e Contagem, ambas em 1968, ano de grande agitação em função da mobilização da sociedade civil exigindo o fim da ditadura militar, sendo emblemática a passeata dos 100 mil, no Rio de Janeiro, impulsionada pelo movimento estudantil. Porém, a linha dura impõe um golpe dentro do golpe quando o então presidente da República, marechal Artur da Costa e Silva, homologa o Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968. Sabe-se que o regime torna-se mais duro e a repressão aos movimentos populares age com maior rigidez ainda. Os líderes das referidas greves foram enquadrados na chamada Lei de Segurança Nacional.

O sindicalismo, no período da ditadura, ficou acuado e a possibilidade de negociações salariais não existia. O Estado estabelecia os índices de aumento e os sindicatos eram estimulados a exercerem uma política assistencialista. Os que procurassem exercer uma política diferente sofriam intervenção direta do Ministério do Trabalho. Foi a época dos interventores. Interessante ressaltar que muitos dos interventores não eram estranhos à categoria, como nos lembra Marcelo Mattos:

Os interventores alçados à direção das entidades sindicais pelos militares não eram estranhos ao meio. Na maioria dos casos, eram representantes dos antigos grupos dirigentes, desalojados dos cargos de direção das entidades pelas vitórias nas eleições sindicais dos militantes de esquerda ligados ao PCB e ao PTB, nos anos que antecederam o golpe. Muitos tinham vínculos com os Círculos Operários Católicos e com as entidades ligadas ao sindicalismo norte-americano. Não tardariam, portanto, a se reaglutinar utilizando a máquina sindical não para representar suas categorias, mas para concretizar dois objetivos centrais: apresentarem-se como ponto de apoio dos primeiros mandatórios da ditadura militar e caçar com esmero seus antigos adversários, agora tachados de perigosos subversivos.⁴

Ressalta-se que, a ação dos interventores foi de total aliança com o aparato estatal comandado pelos militares, reunindo até mesmo provas que pudessem incriminar os seus adversários conforme nos lembra Marcelo Mattos,

⁴ M. B. Mattos, *Novos e velhos sindicalismos (1955-1985)*, Rio de Janeiro, Vício de Leitura, 1998, pp. 49-50.

as provas reunidas em documentos como telegramas de cumprimentos de Prestes e do embaixador soviético ao sindicato; compromissos agendados pelos diretores; ou a presença de um livro de Ferreira Gullar na biblioteca do sindicato.⁵

Os sindicatos se esvaziariam, perdendo o caráter de defesa dos interesses dos trabalhadores vivendo e sobrevivendo com a renda decorrente do imposto sindical arrecadado aos trabalhadores anualmente, como regia a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Em decorrência dessa situação, as mobilizações não existiam e, cada vez mais, os sindicatos assumiam seu caráter assistencialista. Sob o ponto de vista econômico, o Brasil vivia o chamado “Milagre brasileiro”.⁶ Essa realidade não mudou até hoje, mesmo após a redemocratização ocorrida na metade da década de 1980: a estrutura sindical permanece atrelada ao Ministério do Trabalho. Sílvia Manfredi encontra as raízes dessa dependência no Estado Novo:

O caráter classista e independente do sindicato dos trabalhadores no Brasil é quebrado no final do Estado Novo, apesar de existirem leis que procuravam atrelar ao Estado os sindicatos no intuito de torná-los corporativos. No entanto, entre 1943 e 1945, a ação do Ministério do Trabalho será mais contundente no sentido do atrelamento dos sindicatos ao Estado, fato esse decorrente do Governo Getúlio Vargas procurar obter apoio social para estabelecer a “redemocratização”.⁷

A partir da segunda metade dos anos 1970, a conjuntura apresenta mudanças tais como a crise do “milagre econômico”, movimentação na sociedade civil e, no campo político, o avanço eleitoral do MDB.⁸ É nesse período que o “grande silêncio” é quebrado. É neste contexto que os docentes mineiros se articulam tendo como centralidade a luta por melhores salários e como cenário sociopolítico a luta contra a ditadura militar.

5 M. B. Mattos, op. cit., p. 51.

6 Assim denominado em decorrência das elevadas taxas de crescimento econômico apresentadas entre os anos de 1968 e 1973.

7 S. M. Manfredi, *Formação sindical: História de uma prática cultural no Brasil*, São Paulo, Escrituras Editora, 1996.

8 MDB – Movimento Democrático Brasileiro, partido que, no contexto do bipartidarismo vigente durante a ditadura, se constituía como oposição ao governo.

O movimento docente e a criação da UTE

No dia 18 de maio de 1979, eclodiu a greve dos professores em Minas Gerais dando início a um movimento que culminou com a criação de uma nova entidade: a UTE. Este movimento surgiu de uma série de reuniões de professores que aglutinavam tanto docentes da rede particular como da rede pública de Minas Gerais. Essas reuniões não contavam com apoio das instituições representativas da categoria: Sindicato dos Professores de Minas Gerais (rede particular) (Sinpro) e Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (rede pública) (APPMG).⁹

Entre o início do movimento grevista (18 de maio de 1979) e seu término (28 de junho), foram desenvolvidas várias atividades visando consolidar as reivindicações dos professores públicos de Minas Gerais. Essas movimentações corriam à margem da associação oficialmente constituída (APPMG). As mobilizações desenham um movimento social instituinte e sinalizam para a formalização de uma nova entidade. Esse espaço de tempo de movimentações caracteriza-se como movimento social. Os movimentos sociais “[...] logram maior duração e integração. Geralmente são eles que originam as organizações, os clubes, os partidos e as associações”.¹⁰ São manifestações a expressarem os movimentos docentes por uma educação popular, por renovação pedagógica, o que já ocorria no interior das escolas bem e junto às associações de bairros, aos sindicatos e às Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs), da Igreja Católica.

Ao contrário da APPMG que, durante a década de 1930, se forma como associação já atrelada ao aparelho de Estado, a UTE surge como oposição ao aparelho de Estado, emerge enquanto oposição à ditadura militar e se apresenta como sindicato, apesar de a legislação não a reconhecer como tal. Sua ação, contudo, é sindical e sua estrutura organizativa reflete isso. Conforme esclarece o professor Luiz Fernando Carcerone em seu depoimento:

A UTE já nasceu como um sindicato de verdade, os funcionários públicos na época eram proibidos de ter sindicato, só podiam ter associações. Então, legalmente, nós tivemos de construir uma associação, mas já com um nome diferenciado dos outros. Chamar “trabalhador do ensino” foi um nome polêmico, a discussão do congresso de fundação da UTE, esse foi um dos temas

9 Hoje, a entidade continua existindo com o nome de Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG).

10 *Dicionário de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1987, p. 789.

centrais. É claro que buscamos exemplos de organizações sindicais em vários lugares. E um das fontes de inspiração nossa, naqueles princípios estatutários que estão lá naquela ata, tive inspiração no modelo de sindicato dos trabalhadores de ensino de Portugal que tinha também a mesma denominação, que também tinha o mesmo conjunto de propostas básicas (Luiz Fernando Carcerone, entrevista concedida em 17.08.2004).¹¹

A denominação – União dos Trabalhadores do Ensino – adquire caráter polêmico, como esclarece o professor Luiz Fernando Carcerone mesmo por que, durante o congresso de institucionalização da UTE, foram apresentadas três propostas de designação para votação em plenária: “União dos Professores”, “União dos Educadores” e “União dos Trabalhadores do Ensino”. Na disputa, Luiz Dulci, em depoimento concedido a João Pinto Furtado, em 19 de maio de 1993,¹² afirma que a opção por essa denominação decorre de uma questão prática, ou seja, se o movimento não congregasse todos os que direta ou indiretamente estivessem envolvidos na educação estaria fadado ao fracasso. Por outro lado, se a prioridade de alianças do movimento apontava no sentido de encontrar com os objetivos da classe trabalhadora, era importante constar essa opção no nome da entidade. Luiz Dulci argumenta ainda que os professores tinham resistência em assumir a terminologia de trabalhador por identificá-la com os trabalhadores fabris, apesar de reconhecer que, em muitas situações, os salários destes eram maiores do que o dos professores. Na mentalidade docente, “não queria também perder o *status* mais simbólico, porque, em geral, as pessoas reconheciam que era um *status* mais simbólico do que real”.¹³

Para convencer o conjunto dos professores a assumir o nome União dos Trabalhadores do Ensino, o mesmo Dulci afirma:

-
- 11 Interessante ressaltar que Portugal tinha passado por mais de 40 anos de regime ditatorial com ascensão de Antonio Salazar em 1926, através de um golpe de Estado encabeçado pelo general Costa Gomes e, apesar da morte de Salazar em 1968, o regime ditatorial português continuou intacto tendo à frente Marcelo Caetano. Porém, em 25 de abril de 1974, com a Revolução dos Cravos, Portugal passa a ter uma abertura democrática. A criação de um sindicato de professores com uma postura democrática se insere nesse contexto de abertura política, o que explica a inspiração que lideranças do movimento de professores em Minas Gerais buscam para estabelecer a UTE.
- 12 J. P. Furtado, “Da ‘União’ ao Sind-UTE: A experiência dos trabalhadores em educação do estado de Minas Gerais (1979-1993)”, Belo Horizonte, Fafich, 1993, dissertação de mestrado.
- 13 Luiz Dulci, J. P. Furtado, op. cit., p. 64.

A nossa greve não era só de professores, nosso movimento não tinha sido só de professores, que os serventes escolares tinham participado dele, que o pessoal de limpeza das escolas, os inspetores, os zeladores, quer dizer, que era do conjunto das pessoas que trabalham em educação.¹⁴

A ideia de constituir uma nova concepção da categoria, abandonando a ideia que estava muito presente ainda nas mentalidades dos docentes, de que sua profissão era algo sublime, vocacional, parece-me que estava presente na ação política dos articuladores do movimento antes do congresso de fundação, já no contexto do movimento. Para explicar essa proposição volto à questão de que o estatuto da UTE teve, em parte, conforme depoimento de Luiz Fernando Carcerone, inspiração no sindicalismo docente português, e corroborado por outro depoimento, o do professor Júlio Pires, que exerceu o cargo de secretário da Fazenda de Belo Horizonte na administração do prefeito Fernando Pimentel (PT), e que, mesmo não sendo da rede estadual ou municipal de ensino – era da UFMG – participou do movimento. Perguntado por que havia entrado no movimento dos professores de ensino básico (1º e 2º graus), respondeu em entrevista concedida em maio de 2004:

Olha, isso foi uma atitude 100% política. Eu nunca fui professor do estado, nem da prefeitura, eu era professor da universidade. Então, se você me perguntar: você não tinha nada a ver com isso? Funcionalmente eu não tinha, eu não era empregado do estado, eu não era professor do estado, eu era professor da universidade, mas tinha ali uma participação política. [...] Eu estava ali como político, fazendo um movimento político nesse sentido. Era um sentido político de oposição à ditadura militar (Júlio Pires, entrevista concedida em 20.04.2004).

Existe, portanto, uma intencionalidade política na participação de alguns membros da futura direção da UTE. Essa intencionalidade reflete o espírito da oposição ao governo do final dos anos 1970, a ideia de construção de um “novo sindicalismo”. Daí, tal como demonstram os entrevistados, a necessidade de entrelaçamento com outras propostas de organização sindical, as aproximações com movimentos como o sindical português, que vinha também de uma luta contra a ditadura salazarista.

Ao se consultar o estatuto do Sindicato dos Professores/Grande Lisboa, elaborado em 1976, portanto após a “Revolução dos Cravos” – momento de redemocratização da sociedade portuguesa –, a definição dos objetivos do sindicato evidencia a aproxi-

14 Luiz Dulci, J. P. Furtado, op. cit., p. 65.

mação com o estatuto que surgiu quando da fundação da UTE. Diz o “Preâmbulo” do referido estatuto:

O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa é uma associação dos trabalhadores docentes, seja qual for o seu sector de ensino, com vista à defesa e promoção dos seus interesses socioprofissionais, tendo como objectivo último a sua emancipação num projecto de sociedade socialista.¹⁵

Porém, na especificação dos objetivos contidos no referido estatuto, fica clara a aproximação com a ideia de trabalhadores da educação assumida pela UTE em sua fundação:

São objectivos fundamentais do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa:

- a. defender os direitos e interesses do grupo profissional e de cada trabalhador enquanto agente do ensino;
- b. desenvolver-se, em conjunto com outros órgãos representativos dos trabalhadores, na definição de uma política global de ensino;
- c. empenhar-se, em conjunto com outros órgãos representativos dos trabalhadores, na definição de uma política global de ensino;
- d. lutar pela reformulação radical da função docente, pela supressão do ensino ao serviço do Estado capitalista e pela instauração de um ensino ao serviço das classes trabalhadoras;
- e. participar, ao lado de todos os trabalhadores, no combate a todas as formas de exploração e de opressão.¹⁶

A organização do sindicalismo docente português não previu a inclusão dos funcionários técnico-administrativos, ao contrário do sindicato em Minas Gerais. Em entrevista concedida ao jornal *Em Tempo*,¹⁷ portanto um mês antes do congresso de fundação da UTE, o professor Luiz Dulci afirma:¹⁸

15 “Estatuto do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa”, 1976, p. 3.

16 Interessante ressaltar que a problemática da autonomia está posta tal como aparece na Ata de Fundação da UTE: “Autonomia e independência face à entidade patronal, às organizações e partidos políticos, às organizações religiosas, e em relação ao Estado”. “Estatuto do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa”, 1976, p. 3.

17 Edição de 21 de junho de 1979.

18 Tornam-se esclarecedores trechos da carta intitulada “Carta ao Professor Mineiro – 24 de junho de 1979”: “A tarefa do professorado mineiro é agora a organização de uma entidade de classe que garanta a continuidade do movimento. Tal entidade deve reproduzir a nossa organização democrática conseguida na prática da luta” (apud J. P. Furta-do, op. cit., p. 57).

E, além disso, marcamos o congresso de fundação da nova entidade para os dias 21 e 22 de julho. É uma associação que pretende ser uma união dos trabalhadores do ensino em Minas, sem distinção, sejam eles professores, serventuários ou serventes. Ela teria condições de nascer agora com mais de 300 núcleos de cidades no estado.

Os dados factuais descritos apontam no sentido de que a escolha do nome *trabalhadores em educação* não é escolha neutra e evidencia um posicionamento ideológico claro por aqueles que formaram a liderança do movimento. Aponta em dois sentidos: a ruptura com as visões românticas, idílicas e religiosas da profissão, ao mesmo em que procura aproximar-se da classe trabalhadora. E, a disputa pelo nome no plenário do congresso de fundação da entidade passa a ser, também, uma disputa ideológica¹⁹ pela condução do movimento docente.

O congresso de fundação da UTE aconteceu nos dias 21 e 22 de julho de 1979, conforme consta da ata:

Aos dias vinte e um (21) e vinte e dois (22) de julho de mil novecentos e setenta e nove (1979), no auditório da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Praça Afonso Arinos em Belo Horizonte, realizou-se o primeiro Congresso dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, com a presença de quatrocentos e trinta e seis (436) delegados da capital e do interior e noventa e um (91) assistentes, sendo representados setenta e um (71) municípios, dentre esses, os municípios-sede das delegacias regionais de ensino.²⁰

Esta foi a formatação inicial da UTE. Pode-se observar que a denominação *trabalhadores do ensino*, apesar de polêmica, como nos lembra o professor Luiz Fernando Carcerone em seu depoimento, tornou-se hegemônica. Após discussões, a estrutura organizacional da UTE ficou da seguinte maneira:

Pela votação, decidiu-se pela criação de uma entidade, regida a nível estadual por um estatuto único, com sede central em Belo Horizonte e subsedes nos municípios do interior. As subsedes deverão ter uma diretoria eleita pelos associados locais. Ficou aprovado também que as associações municipais existentes poderão se filiar à entidade estadual, realizando as devidas modifi-

19 O conceito de ideologia aqui utilizado não se refere ao conceito marxiano e sim ao que Gramsci entende como ideologia, como conjunto de ideias.

20 Em novembro de 1979, o jornal da entidade *Módulo III*, noticia a existência de aproximadamente 5 mil sócios e de subsedes em 35 municípios, o que sugere um intenso processo de organização a partir da campanha. Cf. J. P. Furtado, op. cit., p. 61.

cações e adaptações em seus estatutos de forma a não contrariar os estatutos da entidade estadual e que os representantes de várias subseções poderão constituir uma coordenação regional para encaminhamentos de questões comuns. A coordenação regional será considerada como núcleo de encaminhamento e não de decisão, ficando as decisões a cargo de cada subseção ou associação municipal e de organismos estaduais.²¹

A organização da UTE nos moldes acima expostos reflete a estrutura articulada no contexto grevista de 1979²² e, também, a mentalidade do chamado *novo sindicalismo* estava ali presente: a ideia de democratização das estruturas de poder no sindicato e a ideia de descentralização, como se pode observar na citação abaixo:

Como instâncias máximas de deliberação da entidade foram aprovados o Congresso dos Associados e a Assembleia Geral dos Associados. Os outros poderes administrativos da entidade são a Diretoria e os Conselhos, Geral e Fiscal. O Conselho Geral é constituído por um (1) representante da cada subseção ou de cada associação municipal filiada à entidade. Dentre os membros do Conselho Geral, será eleito o Conselho Fiscal.²³

Esse modelo organizacional dos trabalhadores de ensino em Minas Gerais pretendia congregar não apenas os professores da rede pública como ainda outros funcionários do setor educacional como serventes, orientadoras educacionais, supervisoras e até diretores de escolas que tinham suas entidades próprias, porém, nesse primeiro momento, isso não acontece. Aos professores da rede particular foi facultada sua filiação à UTE, porém a opção foi reorganizar o Sinpro/MG que, na época da realização do I Congresso dos Trabalhadores do Ensino, encontrava-se sob intervenção do Ministério do Trabalho, face à renúncia de sua diretoria.

Os princípios gerais discutidos e aprovados nesse I Congresso foram os seguintes:

1. defender os direitos e interesses da categoria profissional e de cada trabalhador do ensino;

21 Ata do I Congresso dos Trabalhadores do Ensino, Belo Horizonte, 21 e 22 de julho de 1979.

22 “Nós consideramos que, do ponto de vista do avanço da organização da classe, seria uma coisa incorreta que desse movimento não saísse uma forma organizativa, que tivesse as mesmas características que o movimento teve, ou seja, uma forma organizativa que envolvesse todo o magistério e que mantivesse os critérios democráticos que tivemos, de organização pelas bases de regionais na capital e no interior”, Luiz Dulci, *Em Tempo*, 26.06.1979.

23 Ata do I Congresso dos Trabalhadores do Ensino, op. cit.

2. defender os direitos e interesses dos inativos do ensino;
3. desenvolver a unidade de toda a categoria dos trabalhadores do ensino;
4. participar, ao lado de todos os trabalhadores, no combate de toda forma de exploração e opressão;
5. reivindicar uma política educacional que atenda aos reais interesses do povo brasileiro;
6. fiscalizar as modalidades de admissão e demissão dos trabalhadores do ensino nas redes oficiais, municipal e estadual;
7. garantir a independência da entidade:
 - a. assegurando sua autonomia frente às entidades patronais, organizações religiosas, partidos políticos e em relação ao estado;
 - b. garantindo a autonomia de seus núcleos, bem como lhes assegurando a expressão em todos os organismos e imprensa da entidade;
 - c. garantindo igualmente esses direitos às associações municipais que, ao se filiarem à entidade, promovam as necessárias adaptações estatutárias;
 - d. aderindo a organismos que promovam a unidade dos trabalhadores do ensino particular, e de todos os trabalhadores em geral;
 - e. assegurando a liberdade de adesão exceto quando o candidato tiver interesses financeiros em estabelecimento de ensino ou tiver colaborado com os órgãos de repressão;
 - f. permitindo a existência de tendências sindicais, com expressão pública nos órgãos e imprensa da UTE-MG, desde que não firam seus princípios básicos e que tenham obtido pelo menos dez por cento (10%) dos votos na última eleição;
 - g. com a revogação de mandatos individuais ou coletivos pela maioria dos grupos que os elegeram;
 - h. determinando estatutariamente os mandatos, não se permitindo o continuísmo nos cargos eletivos;²⁴
 - i. possibilitando a agregação de grupos de trabalho aos diversos órgãos da estrutura organizativa da UTE-MG.²⁵

Ao se verificar o conjunto dos princípios aprovados no referido congresso, e que foram agregados ao estatuto da UTE-MG, percebe-se a preocupação de a entidade surgida do movimento grevista dos professores mineiros assumir um caráter autônomo frente à política partidária, à questão religiosa, com engajamento nas lutas

24 Esse objetivo não foi alcançado, pois ao verificarmos a lista de diretores eleitos e empossados na UTE e depois Sind-UTE, a tônica foi o continuísmo e a permanência dos mesmos por vários mandatos.

25 Ata do I Congresso dos Trabalhadores do Ensino, op. cit.

dos trabalhadores do ensino e aproximação orgânica com as lutas dos trabalhadores em geral. No que diz respeito à sua estrutura de funcionamento, uma instituição democrática e representativa das bases. Interessante ressaltar que a ideia de rotatividade do núcleo dirigente é defendida em detrimento da ideia de continuísmo.

Uma questão se coloca hoje: esses princípios básicos da dinâmica definidos quando da criação da UTE mantêm-se historicamente? Ou seja: no transcorrer de sua história eles se permanecem como princípios básicos?

Interessante começar pela problemática da autonomia. A ata do I Congresso dos Trabalhadores do Ensino aponta, com veemência, que a entidade que estava sendo criada após o movimento grevista de 1979 deveria ser autônoma frente às instituições e conclama que os trabalhadores do ensino deveriam se aproximar do conjunto dos outros trabalhadores, uma vez que deveriam “*participar ao lado de todos os trabalhadores no combate de toda forma de exploração e opressão*”. Pode-se inferir por essa afirmação que a aproximação política teria de ser com a classe trabalhadora, afastando qualquer possibilidade de se pactuar com as entidades patronais ou com o Estado patrão. Deduz-se, portanto, que aqui esteja o conceito de autonomia concebido e adotado quando do momento da criação da UTE. Mas, ao mesmo tempo em que se faz essa chamada, aponta-se no sentido que essa autonomia desaguardaria na formação de uma entidade do tipo sindical e, portanto se acredita nessa instituição com poder representativo dos trabalhadores do ensino e com espaço para desempenhar o papel de transformação da sociedade. Abrigando, portanto, as lutas políticas e econômicas da referida categoria: *trabalhadores do ensino*.

O que seria então essa autonomia para se poder até mesmo entender a gênese de formação da UTE. A professora Lúcia Bruno, em sua obra *Que é autonomia operária*, afirma que autonomia não é somente uma “autonomia orgânica, física, com relação às instituições capitalistas”.²⁶ E, entre as instituições capitalistas, a autora inclui o sindicato, o que é corroborado por Istvan Mészáros, em sua obra *Para além do capital*, quando estabelece como pilares constituintes do sociometabolismo do capital um tripé: *Estado, capital e trabalho*.²⁷ Para o autor, os sindicatos são interlocutores do capital e não adversários estruturais, pois os mesmos são interlocutores legais, constituídos e regulados pelo Estado. Essa não é a visão dos organizadores da

26 L. Bruno, *Que é autonomia operária*, 3. ed., São Paulo, Brasiliense, 1990, p. 11.

27 I. Mészáros, *Para além do capital*, São Paulo/Campinas, Boitempo/Editora da Unicamp, 2002.

UTE, uma vez que a instituição se forma ao largo da tutela do Estado, procurando, contudo, ser a interlocutora de uma classe, principalmente no encaminhamento de reivindicações econômicas, assumindo, por isso, uma postura sindical. O próprio movimento exerceu essa função, pois foi o Comando Geral de Greve, que, mais tarde, constituiu o núcleo dirigente formador da UTE e que negociou o fim do movimento grevista. O professor Luiz Fernando Carcerone corrobora isso em seu depoimento ao afirmar: “a UTE surgiu como um sindicato”. Ou mesmo quando o professor Fernando Cabral afirma,

A UTE surgiu enquanto sindicato livre, sem nenhuma amarra, que os sindicatos da época tinham, eles eram tutelados pelo Ministério do Trabalho. Então, a UTE surgiu completamente independente, nós não tivemos pacto com o governo naquele momento, nem desconto em folha, nem nada, então as contribuições eram pagas de maneira voluntária pelos sócios da UTE mesmos (Fernando Cabral, entrevista concedida em 16.06.2003).

Ora, a forma de estabelecimento da UTE dá uma impressão de ruptura com o sistema, mas, ao se verificar o contexto, pode-se ver que é aparente:

- ◇ Sob o ponto de vista legal, realmente a instituição só poderia surgir dessa maneira, ou seja, sem se atrelar ao Ministério do Trabalho. Obter uma carta sindical era impossível, pois aos servidores públicos era vedado o direito à sindicalização.
- ◇ A forma de se organizar só poderia se efetuar de forma livre, com livre contribuição dos sócios. Isso foi uma inovação, que, após a institucionalização, não persistirá. Pois a contribuição dos sócios passa ser descontada em folha de pagamento.
- ◇ os diretores passam a ser liberados pelo “Estado patrão” de sua atividade fim, dar aulas, para atuarem na instituição sindical. Em alguns momentos de mobilização, os mesmos eram retirados da instituição de classe pelo Estado para retornarem à sala de aula.

Interessante ressaltar que a problemática da autonomia gera um impasse muito bem posto pelo professor Luiz Antonio Cunha, ou seja, a luta pela autonomia estabelece um distanciamento do Estado, esfera que institucionalmente é a que resolve as demandas postas pelos movimentos:

Por outro lado, a tão celebrada autonomia dos movimentos sociais diante do Estado não permite ver que é em sua interação com o Estado que esses movimentos concretizam seus objetivos. Pode-se concluir, facilmente, que eles não podem gerir suas demandas por si sós, voltando as costas para o Estado. Ao

contrário, a despeito da retórica antiestatal, esses movimentos demandam algum tipo de intervenção do Estado, sem o que os problemas que dão origem aos próprios movimentos não são resolvidos.²⁸

Para que a UTE assumisse realmente uma postura autonomista, ela teria de estar, já naquela época, colocando questões relativas à gestão e à organização, afrontando os modelos capitalistas, quebrando as formas hierarquizadas, centralizadoras das decisões e reprodutoras das desigualdades sociais.²⁹ Outra informação que pode ser colhida por intermédio das entrevistas de seus fundadores, é que a UTE não estabelece como centro de sua ação temas atinentes à educação escolar ou à pedagogia, bem como à gestão. O depoimento do professor Antonio Carlos Pereira (Carlão)³⁰ sobre o tema educacional sintetiza bem, quando questionado sobre o assunto:

Alguns tratavam do assunto, mas não demos conta. E a problemática não era hegemônica. Eu diria, nós, núcleo central, daí incompetência nossa, não defendíamos isso com mais força e necessidade. Aqueles que diziam que estavam defendendo, era só para cumprir tabela. Igual quando você vai para a Praça Sete distribuir papelzinho e acha que fala com o mundo. Agora, pelo que eu tenho de informação, até onde eu acompanhei mais de perto, essa não é uma questão só nossa da UTE ou do modelo sindical de Minas Gerais, Belo Horizonte. Eu diria que ela é nacional. O movimento dos professores, dos trabalhadores da área de educação não deu conta de construir um projeto. Não deu conta. O que é lastimável (Antonio Carlos Pereira (Carlão), entrevista concedida em 15.05.2003).

Ao analisar o depoimento acima, pode-se dizer que a questão educacional não era hegemônica no momento da organização da UTE e o movimento não conseguiu construir um projeto alternativo que possibilitasse mesmo dar mais autonomia aos trabalhadores da educação. Além da autonomia, possibilitaria uma ligação maior com os movimentos sociais. Importante ressaltar que o professor Rogério Campos,

28 L. A. Cunha, *Educação, Estado e democracia no Brasil*, 2. ed., São Paulo/Niterói/Brasília, Cortez/Editora da UFF/Flacso Brasil, 1995, p. 65.

29 Cf. L. Bruno, op. cit., p. 11.

30 Importante registrar que o professor Carlão aponta o professor Miguel Arroyo, da Faculdade de Educação da UFMG (na administração de Patrus Ananias (PT) na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, secretário-adjunto da Educação), quando da implantação da “Escola Plural”, como interlocutor frequente da UTE (Antonio Carlos Pereira (Carlão), entrevista concedida em 15.05.2003).

apesar de seu trabalho ser acerca dos movimentos populares reivindicativos por educação escolar nas grandes cidades, nos alerta sobre o distanciamento detectado em suas pesquisas, por parte do movimento docente frente às referidas demandas das classes subalternas:

Defesa da escola pública e gratuita, da sua melhoria, o mais das vezes não vai além de uma bandeira geral, que não encontra desdobramentos num possível aprofundamento da discussão acerca da problemática educacional. Se efetivada, uma tal prática poderia ter o sentido de reformular propostas comuns para a crise da educação. Há exceções, mas prepondera como que uma instrumentalização [pelo movimento dos trabalhadores em educação] das preocupações manifestadas pela população usuária, em relação à qualidade do ensino aí ministrado.³¹

Entendo que, para esclarecer a problemática da autonomia, Istvan Mészáros nos dá pistas. No contexto do sociometabolismo do capitalismo, ele afirma que “ao longo de toda a sua história, o movimento operário foi setorial e defensivo”.³² No caso da UTE, evidencia-se esse caráter ao se observar o enunciado dos objetivos na Ata de Constituição: “defender os direitos e interesses dos trabalhadores do ensino”. Seguindo as trilhas de Mészáros, a opção de transformar o movimento grevista de 1979 em espaço de construção de um sindicato faria com que o movimento dos trabalhadores do ensino se encaixasse na tradição do movimento operário, ou seja, a constituição de uma instituição que viesse a defender os interesses econômicos de uma determinada categoria. Para o autor, os sindicatos acabam se inserindo no campo da luta econômica enquanto o partido no campo da luta política. Portanto, a problemática posta, ou seja, da autonomia sindical fica comprometida por que a UTE – e, posteriormente, o Sind-UTE³³ – não consegue ultrapassar essa dinâmica imposta pela sociedade capitalista. Mais adiante serão feitas a ligação com o espectro partidário brasileiro que surge a partir da “abertura política”,³⁴ durante

31 R. C. Campos, *A luta dos trabalhadores pela escola*, “Coleção Educação Popular”, n. 10, São Paulo, Loyola, 1988, p. 286.

32 I. Mészáros, op. cit., p. 24.

33 Durante um congresso da categoria, em agosto de 1990, optou-se pela unificação de várias entidades ligadas ao magistério, daí UTE passou a Sind-UTE (Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação). Além do mais, pela a Constituição homologada em 1998, os funcionários públicos passaram a ter direito a sindicalização.

34 General João Batista Figueiredo assumirá a Presidência da República em sucessão ao general Ernesto Geisel com o propósito de realizar a redemocratização do país. É famosa sua frase: “Quem se opor à democracia, prendo e arrebento”.

o governo João Figueiredo (1979 a 1985). Pode-se adiantar que boa parte dos dirigentes da UTE participará do processo de construção do Partido dos Trabalhadores (PT):

Em documento consultado nos arquivos da UTE, menciona-se a realização, em Belo Horizonte, de um encontro das oposições destinado a discutir essas questões. Propôs-se, em documento preparatório do “Encontro das Oposições”, a ser realizada em 20 acerca das possibilidades de exercício de uma prática política popular através de um Partido Político.³⁵

Essa ideia de se constituir um partido político evidencia uma postura sociopolítica do movimento de trabalhadores de longa duração que Alain Bihr, ao analisar o comportamento do movimento sindical francês das décadas de 1970-1980, avalia como “crise de representatividade do movimento operário”,³⁶ quando também existe uma crise dos “modelos sociopolíticos” a serem seguidos que ele classifica em três modelos para este último terço do século XIX:

- ◇ modelos de autonomia proletária, encarnados pelo anarquismo, pelo sindicalismo revolucionário, pelo comunismo de conselhos;
- ◇ do “socialismo de estado” (“ou socialismo burocrático”) que, após ter constituído por décadas inteiras um verdadeiro contraste, inclusive no seio do movimento operário, ele mesmo reconhece sua falência histórica, precipitando-se na via de um capitalismo à moda ocidental;
- ◇ o caso do reformismo social democrata clássico, condenado ao mesmo tempo por seu êxito (que o fez mostrar com clareza o que defende: uma parte integrante do comando do capital sobre o proletariado).

No contexto em que a UTE se constituiu, observa-se que ela se alia ao denominado “novo sindicalismo”. E essa corrente disputa espaço político no seio da classe operária brasileira com os sindicalistas conhecidos como “populistas”.³⁷ Esses últimos têm uma ligação muito forte com a ideia de implantação do “socialismo real” no Brasil. As

35 O documento, citado pelo professor Furtado, tem por título “Orientação para discussão: Encontro das oposições” e se encontra no arquivo do Sind-UTE, pasta “Correspondência Recebida – 1979 e 1980/1ª parte”, outubro de 1979. Cf. J. P. Furtado, op. cit., p. 35.

36 A. Bihr, *Da grande noite à alternativa: O movimento operário europeu em crise*, 2. ed., São Paulo, Boitempo, 1999, p. 12.

37 Os sindicalistas denominados “populistas” são aqueles que militavam no movimento sindical no pré-64 e que se pautavam pelas propostas do Partido Comunista Brasileiro e Partido Trabalhista Brasileiro.

lideranças dos professores mineiros, ao participarem de um congresso junto com a Oposição Sindical no intuito de se fundar um partido político, descartarão a possibilidade de se pautar pelo campo da esquerda que se propõe a construção do chamado “socialismo real”, proposta clara do PCB. Outra questão estava na pauta de discussões da época: a derrota dos grupos que optaram pela luta armada estava ainda fresca na memória dos militantes. Assim, a concepção de mudança por aquela via estava descartada. Com isso o movimento sindical decorrente das mobilizações do final dos anos 1970 tendia a optar pela via parlamentar, daí o propósito de se criar um partido político. As evidências apontam no sentido de se acreditar na transformação social por intermédio do Estado. Ou seja: as mobilizações do final dos 1970 apontavam, segundo avaliação dos “novos sindicalistas”, no sentido que as transformações sociais ocorreriam com a ocupação dos postos chave do aparelho de Estado pelo movimento, donde a importância de criação de um partido político para tal finalidade.

Segundo Alain Bihr, essa posição do movimento operário em optar pela organização em partido decorre da “herança” das II Internacional e III Internacional (Kominintern).³⁸ O sociólogo francês alerta-nos sobre o fato de o movimento operário tirar a denominação de suas origens históricas e, principalmente, a partir do último quarto do século XIX, antes da Grande Guerra, quando o referido movimento vai sendo invadido pelas forças políticas e ideológicas que reivindicam suas origens na social democracia. Contudo, mesmo no âmbito dessa divergência no seio do movimento operário – sociais democratas *versus* revolucionários – existe uma questão que os une: a crença na transformação social através da conquista do Estado. Para efetivar tal proposta, torna-se necessário que o movimento crie um partido que será o vetor das propostas transformadoras.

Sendo assim, nada de surpreendente em seu comum fetichismo do Estado, apesar das diferenças de ênfase da este último por cada uma das versões. A versão reformista apresenta o Estado como um órgão neutro colocado acima das classes, portanto como um instrumento que pode ser colocado indiferentemente a serviço de uma política burguesa ou de uma política proletária. A versão revolucionária retoma em certo sentido essa temática, ao apresentar o

38 II Internacional (1889-1914), movimento que se propunha organizar os trabalhadores em uma perspectiva internacional. No bojo desse movimento emergem as propostas da social democracia clássica e revolucionária, essa decorre do fato da vitória bolchevique sobre o Império Russo em 1917. A III Internacional – ou Kominintern – (1919 a 1943) é um movimento com os mesmos objetivos da II Internacional, porém agora sob a hegemonia do Partido Comunista da União das Repúblicas Soviéticas – URSS .

Estado como transcendente e resolvendo as contradições inerentes à acumulação do capital (em particular, aquela entre a socialização crescente da produção e a propriedade privada dos meios de produção).³⁹

No caso do Brasil do final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, a luta contra a ditadura, contexto histórico em que se insere a luta dos trabalhadores do ensino de Minas Gerais, e a consequente formação da UTE, é, também, momento de mobilização no sentido de formação de partidos políticos na quadra de rompimento do bipartidarismo Arena e MDB. Daí os sindicalistas do “novo sindicalismo” se unirem no intuito de formação de um partido ancorado no pensamento de que somente o movimento e/ou o sindicato operário não seria capaz de operacionalizar as mudanças na estrutura capitalista. Ou mesmo, o objetivo de se fazer representar politicamente pela via parlamentar era bastante forte naquele período histórico. A participação de lideranças do movimento dos professores na construção do Partido dos Trabalhadores é justificada por Luiz Dulci em entrevista concedida ao professor João Pinto Furtado em 19 de março de 1993:

Aí tem que ver o fato de que é uma categoria muito numerosa. No estado de Minas são 250 mil trabalhadores em educação. Na Prefeitura de Belo Horizonte, hoje, 57% do total dos funcionários são da área da educação. Todas as prefeituras do interior têm um número muito grande de funcionários públicos. Então, ela é muito numerosa.

O professor Luiz Fernando Carcerone justifica em seu depoimento o engajamento da UTE na formação do Partido dos Trabalhadores também pelo grande número de membros da categoria no estado e daí que, a cada subseção da UTE, gerava um diretório do referido partido. Interessante ressaltar esse fato porque, sendo a UTE uma associação que se pretende autônoma ainda, em sua gênese já se aproxima de um partido político. Informação também corroborada pelo professor Carlão,

A matriz sindical, eu diria no caso de Minas, a implantação do PT no estado, foi determinante o movimento dos professores públicos aqui da UTE. Era muito comum o que você tinha de liderança, tem a professora que comandou a greve lá, então vamos procurá-la, isso foi forte (Antonio Carlos Pereira (Carlão), entrevista concedida em 15.05.2003).

39 A. Bihr, op. cit., p. 22.

Considerações finais

A postura da liderança do movimento docente que viria a se constituir como núcleo dirigente formador da UTE é decorrência, como diria Maurício Cardoso,⁴⁰ de uma proposição das referidas lideranças de estabelecerem uma similitude entre operários e professores. Daí a ideia de criarem as instituições de defesa dos interesses docentes em estruturas sindicais. No caso do movimento docente de Minas Gerais, foi a criação da UTE, instituição decorrente do movimento grevista mencionado no corpo deste artigo.

O engajamento das lideranças da então UTE e hoje Sind-UTE na criação do Partido dos Trabalhadores levou a que muitos passassem a ocupar cargos – como já mencionado – no aparelho de Estado em todas as esferas da federação. Nesse sentido, torna-se instigante continuar o processo investigativo tendo como problema a seguinte questão: como se encontra hoje a relação núcleo dirigente/base social, uma vez que as greves continuam a acontecer?

Outra problemática que merece continuidade no processo investigativo acerca do sindicalismo docente e a sociedade civil é verificar como se está estabelecendo a relação movimento docente e outros movimentos sociais tais como o coletivo de mulheres, pois as mulheres constituem maioria no universo laboral de docentes, a questão das cotas para afrodescendentes no ensino superior brasileiro e, como se posta o sindicalismo docente frente às políticas públicas de educação em seus diversos níveis.



40 Cf. M. E. Cardoso, “Professores em movimento: A emergência do termo “trabalhadores em educação” – discursos e identidades“, *Anais do Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*, Rio de Janeiro, 22 a 23 de abril de 2010.

II

*Investigações sobre associativismo
e outras formas de organização*

Associativismo docente no Brasil: Configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970

**Paula Perin Vicentini¹ &
Rosario S. Genta Lugli²**



O presente texto pretende caracterizar as configurações do movimento docente brasileiro entre o final do século XIX e os anos 1970 mediante a análise dos modos de ação constituídos no período durante o qual o modelo associativo predominou como a forma mais legítima de organização da categoria.³ Parte-se, nesta análise, de uma perspectiva sócio-histórica para compreender o processo mediante o qual a docência se constitui como profissão, assim como as mudanças que essa atividade tem sofrido, tendo como referência as investigações desenvolvidas a esse respeito por Antônio Nóvoa.⁴ O pesquisador português utiliza como eixo de suas análises o conceito de *profissionalização* com vistas a apreender a dinâmica do processo em que os professores passam a constituir-se e desenvolver-se enquanto categoria profissional, levando em conta tanto os esforços deles próprios para melhorar o seu estatuto socioeconômico, quanto as iniciativas

1 Professora da Faculdade de Educação da USP, paulavicentini@yahoo.com.br.

2 Professora do Departamento de Educação da Unifesp, genta.lugli@unifesp.br.

3 Este texto tem sua origem em nossas pesquisas de mestrado e doutorado, financiadas pela Fapesp. Desde 2007, outras análises sobre o tema têm sido sistematizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa História e Sociologia da Profissão Docente.

4 A. Nóvoa, “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”, *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991; A. Nóvoa, *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*, Lisboa, Isef, 1986.

de outros grupos para implementar dispositivos de normatização e controle do magistério. Tal perspectiva implica considerar não só os embates travados no interior da categoria para definir e redefinir o seu papel na sociedade e conquistar as condições necessárias para o bom exercício da profissão, como também as relações estabelecidas com outros extratos sociais e com o Estado. Esse processo é entendido, portanto, como tarefa coletiva na qual diversos agentes se engajam, motivados por visões contrastantes acerca da docência, a fim de interferir nas tentativas de delimitar o espaço de atuação dos professores e de estabelecer, assim, as práticas e os valores que deveriam caracterizar a sua atuação.

Para compreender as diversas relações estabelecidas entre a sociedade, o Estado e os professores ao longo de sua história, utiliza-se como referência o conceito de *campo* forjado por Pierre Bourdieu.⁵ Essa noção, tal como a define o sociólogo francês, corresponde a um espaço estruturado em função de objetos de disputa específicos, no qual se constituem regras de funcionamento e interesses próprios que são definidos e redefinidos, continuamente, nas lutas travadas por maior legitimidade em seu interior. Com base nessas lutas são estabelecidas as posições dos agentes e das instituições que compõem o campo e a correlação de forças – antagônicas e complementares – que nele atuam tanto para manter os seus padrões de hierarquização quanto para transformá-los. Segundo Denice Bárbara Catani,⁶ essa noção tem sido amplamente utilizada na historiografia da educação brasileira para referir-se ao espaço educativo, sobretudo nos estudos que privilegiam a sua dimensão profissional, pelo fato de permitir a apreensão

simultânea das práticas dos agentes, das instâncias de produção e circulação dos conhecimentos especializados, da dimensão institucional, [...] das relações desse espaço com o campo do poder, das posições e tomadas de posições dos que habitam o campo.⁷

Para a autora, é possível afirmar que, no século XIX, o campo educacional brasileiro começava a organizar-se, encontrando-se em estado incipiente. Durante a pas-

5 P. Bourdieu, “A gênese dos conceitos de *habitus* e campo”, in idem, *O poder simbólico*, Rio de Janeiro/Lisboa, Difel/Bertrand Brasil, 1989; P. Bourdieu, “Algumas propriedades dos campos”, in idem, *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

6 D. B. Catani, “Pierre Bourdieu e a história (da educação)”, in L. M. de Faria F^a (org), *Pensadores sociais e história da educação*, 2. ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

7 Idem, p. 334.

sagem para o século XX, teve início o fortalecimento de sua dimensão institucional e das discussões sobre ensino e o crescimento das instituições na área, fazendo com que o campo educacional brasileiro fosse, gradativamente, tornando-se autônomo. A organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos no processo de estruturação do campo que envolveu, também, a criação de instituições para a formação docente, bem como a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área.⁸ As entidades representativas do magistério inseriram-se nesse processo, disputando a posição de porta-vozes da categoria, numa tentativa de interferir nos rumos adotados pelas políticas educacionais e de conquistar melhores condições para o exercício da profissão, bem como maior prestígio social.

De acordo com a análise desenvolvida por Antônio Nóvoa acerca da *profissionalização do magistério*,⁹ a movimentação dos professores na defesa de seus interesses corresponde a um aspecto central da estruturação do seu espaço profissional. Isto porque envolve as iniciativas empreendidas pela categoria para conquistar a possibilidade de se manifestar a respeito do seu trabalho, procurando interferir não só nas tentativas de definir os saberes, as práticas e os valores que lhes são próprios, mas também no processo de organização dos sistemas de ensino em que são estabelecidas as condições para o exercício da profissão (inclusive em termos de reconhecimento financeiro e simbólico). Tais iniciativas, de modo geral, resultam na criação de entidades – associações ou sindicatos –, constituídas em função de seus diversos segmentos ou das redes onde atuam e que passam a disputar a posição de porta-voz da categoria. A criação e o funcionamento dessas entidades remetem para uma dimensão coletiva da docência, pois, ao articularem as opiniões de seus integrantes numa espécie de negociação, contribuem para produzir e veicular as representações do grupo a respeito do seu trabalho.

8 Cf. D. B. Catani, “Educadores à meia-luz: Um estudo sobre a *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (1902-1919)”, São Paulo, USP, 1989, tese de doutorado.

9 A. Nóvoa, “La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique”, *Histoire & comparaison: Essais sur l'Éducation*, Lisboa, Educa, 1998.

As primeiras iniciativas de organização dos professores no Brasil

No caso brasileiro, qualquer tentativa de reconstituir a história do movimento docente deve considerar, antes de tudo, que as iniciativas nesse sentido desenvolvem-se sobretudo em nível estadual, devido ao caráter descentralizado de nosso sistema de ensino. Mesmo após a criação de uma entidade nacional em 1960 – a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que deu origem à atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) –, a categoria continuou a organizar-se regionalmente mediante a articulação de professores, de acordo com o estado ou a cidade de atuação, tanto no caso das redes públicas – estaduais e, mais recentemente, municipais – como da iniciativa particular. No entanto, as configurações desse processo nos diferentes estados ainda não foram completamente estudadas no âmbito da historiografia da educação brasileira. Ainda é preciso fazer, por exemplo, um levantamento exaustivo das entidades criadas nas diversas regiões do país, conhecendo suas iniciativas, seus ciclos de vida e suas características. A ausência dessas informações dificulta qualquer tipo de esforço para identificar tanto as especificidades do movimento dos professores em cada estado como as similitudes existentes entre as associações, tendo em vista todo o território nacional. As lacunas da produção da área são ainda mais acentuadas no que tange aos períodos mais recuados, compreendidos entre as décadas finais do século XIX e o início do século XX, razão pela qual não é possível mapear com precisão as primeiras tentativas de organização dos professores brasileiros em torno de entidades destinadas a representá-los profissionalmente.

No entanto, é possível afirmar que as primeiras iniciativas de organização do magistério em associações específicas remontam à segunda metade do século XIX e foram empreendidas por professores primários na cidade do Rio de Janeiro, em Pernambuco e no Rio Grande do Sul, sendo digno de nota, nesse último caso, o vínculo com a Igreja Católica. Ao investigar o associativismo nesse período na Corte Imperial, Daniel Lemos constatou o aumento de tentativas nesse sentido a partir da década de 1870, quando surgiram entidades de modelos bastante variados – beneficentes e de auxílio mútuo, de caráter mais corporativo ou de cunho científico – muitas vezes presentes numa única organização.¹⁰ Ainda segundo este autor, essa

10 D. Lemos, “O discurso da ordem: A constituição do campo docente na corte imperial”, Rio de Janeiro, Uerj, 2006, dissertação de mestrado.

época foi especialmente movimentada, pois “as associações de perfil de socorro mútuo vão cedendo espaço para outras de perfil mais profissional”.¹¹ Entretanto, eram, em regra geral, entidades de trajetórias curtas e que, muitas vezes, ressurgiam com outro nome e uma nova constituição. Em seu estudo, Lemos analisou cartas escritas por professores ao inspetor geral e a colegas de ofício, bem como abaixo-assinados em que relatavam as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério – com destaque para o *Manifesto dos professores públicos primários da corte*, de 1871 –, nos quais é possível notar um esforço para conseguir intervir no processo de organização do cotidiano escolar e alterar suas condições de trabalho.

Em seu estudo acerca da primeira associação representativa do magistério paulista – a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, fundada em 1901 –, Denice Bárbara Catani,¹² tomando por base um artigo de Luiz Antônio Cunha,¹³ chama a atenção para a existência do Grêmio de Professores Primários em Pernambuco, cuja atuação remonta a pelo menos 1879. Essa entidade visava contribuir para a instrução e o bem-estar de seus associados, assim como para o desenvolvimento do ensino público, tendo chegado

a influenciar a Assembleia Provincial Legislativa, tomar parte em conferências pedagógicas e ser ouvido pelo inspetor-geral da instrução pública sobre a adoção de livros didáticos.¹⁴

Lúcio Kreutz,¹⁵ em seu trabalho sobre magistério e imigração alemã, analisa as atividades da Associação dos Professores Paroquiais Católicos Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul. Essa entidade foi criada em 1898 e esteve em funcionamento até a década de 1930, no intuito de reunir um professorado fiel aos valores da Igreja, constituindo assim um espaço comunitário capaz de defender os interesses católicos e colaborar para o desenvolvimento de escolas na região.

Durante as três primeiras décadas do século XX, é possível identificar o surgimento de outras iniciativas ligadas aos professores primários em estados como São

11 D. Lemos, op. cit., p. 178.

12 D. B. Catani, “Educadores à meia-luz...”, op. cit.

13 L. A. Cunha, “A organização do campo educacional: As conferências de educação”, *Educação e Sociedade*, Ano III, n. 9, Campinas/São Paulo, Cedes/Cortez/Ed. Autores Associados, mai 1981.

14 D. B. Catani, “Educadores à meia-luz...”, op. cit., p. 45.

15 L. Kreutz, “Magistério e imigração alemã: O professor paroquial teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul no movimento da restauração”, São Paulo, PUC-SP, 1985, tese de doutorado.

Paulo, Minas Gerais e Paraná. Além disso, a organização do magistério católico ganhou novo impulso mediante a criação da Liga do Professorado Católico em São Paulo, em 1919, e da Associação do Professorado Católico do Distrito Federal, em 1928. Outras entidades congêneres, em 1933, deram origem à Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), da qual chegaram a fazer parte 40 associações do professorado católico.¹⁶ Também nos anos 1930, em decorrência da política trabalhista de Getúlio Vargas, começaram a aparecer os sindicatos representativos dos professores secundários atuantes na iniciativa particular – inicialmente, nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Juiz de Fora e no estado do Rio Grande do Sul e, na década seguinte, nas cidades de São Paulo, Fortaleza e na Baixada Santista. Algumas dessas entidades passaram a representar, também, os professores primários, mas sempre da iniciativa particular, uma vez que no Brasil a sindicalização dos funcionários públicos foi permitida somente após a promulgação da Constituição de 1988.

A ampliação das iniciativas associativistas

O movimento de constituição de associações representativas do magistério primário teve um novo impulso nos anos 1940, sobretudo após a queda da ditadura Vargas, em 1945. A partir desse período, houve a criação de entidades nos estados do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro, da Bahia e no antigo Distrito Federal (transformado no estado da Guanabara a partir de 1960). Em São Paulo, onde desde 1930 funcionava o Centro do Professorado Paulista (CPP), passou a existir também a União dos Professores Primários do Estado de São Paulo (Uppesp). No que tange a outros níveis de ensino, além do primário, surgiu em 1945 a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (Apesnoesp). Nesse momento, ocorria a expansão das escolas normais e secundárias, o que provavelmente favoreceu a criação e o desenvolvimento dessa associação, cujo êxito foi mais notável do que o de iniciativas congêneres empreendidas na década anterior, a respeito das quais ainda não há estudos nem informações mais detalhadas.

No período compreendido entre as décadas de 1950 e 1960, novas associações de professores primários surgiram em diversos estados brasileiros, entre os quais se destacam os casos de Pernambuco, Ceará, Piauí, Alagoas, Espírito Santo, Santa

16 Cf. L. C. E. Barreira, M. de L. de A. Fávero & J. de M. Britto (orgs), *Dicionário de educadores no Brasil: Da colônia aos dias atuais*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Inep, 1999.

Catarina, Goiás e Mato Grosso. Isto favoreceu a fundação, em 1960, da CPPB, entidade representativa do magistério primário em nível nacional. No que se refere aos professores secundários das redes públicas de ensino, bem como aos diretores e técnicos educacionais, houve a constituição de entidades específicas na Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí, Santa Catarina e Guanabara. Algumas dessas associações foram incorporadas, ao final da década de 1980, pelos sindicatos representativos do magistério oficial, recém-criados. Estes, em sua grande maioria resultaram da fusão de associações já existentes ou de entidades que alteraram seus estatutos. Um exemplo desse tipo de fusão pode ser encontrado no movimento docente carioca: a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPRJ) – fundada em 1948 como União dos Professores Primários do Distrito Federal (UPP-DF) e posteriormente denominada União dos Professores do Estado da Guanabara (Upeg) – fundiu-se, em 1979, com a Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro (Aperj) e com a Sociedade Estadual de Professores (SEP) – ambas criadas em 1977 – dando origem ao Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ).¹⁷ Em 1988, a entidade transformou-se no Centro Estadual de Profissionais de Ensino (Cepe/RJ) e, em 1989, após a Constituição de 1988 ter permitido a sindicalização de funcionários públicos, tornou-se o Sindicato Estadual de Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe/RJ) que, em 1992, se uniu à Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro (Aoerj) e à Associação dos Supervisores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro (Asserj), a fim de ampliar o seu campo de representação.

Transformações importantes na organização dos professores foram desencadeadas pela implantação do primeiro grau de oito anos, por meio da Lei n. 5.692 de 1971. Assim estruturado, o sistema escolar aparentemente eliminou a segmentação entre o magistério primário e o secundário ginasial. Essa espécie de “unificação” refletiu-se no movimento docente brasileiro, conforme evidenciam as entidades criadas após essa mudança nos estados da Paraíba, Maranhão, Sergipe, Ceará, Mato Grosso, Amazonas, Pará, Rio de Janeiro e Minas Gerais, cuja denominação já não expressava a distinção entre primário e secundário. Além disso, as associa-

17 Cf. A. M. de A. Quintanilha, J. F. da Silva, M. de L. de O. Monteiro, T. V. de Andrade. “Da SEP-RJ ao Cepe/RJ: Da fundação à unificação com os funcionários administrativos (1977-1988)”, *Cadernos do Sepe: Série Acadêmica*, n. 2, mai 1999; M. A. C. Masson, “Magistério e sindicalismo: A trajetória do Centro dos Professores do Rio de Janeiro”, Rio de Janeiro, UFRJ, 1988, dissertação de mestrado; H. G. Sobreira, “Educação e hegemonia: O movimento dos professores públicos de 1ª e 2ª graus do estado do Rio de Janeiro de 1977 a 1985”, Rio de Janeiro, UFRJ, 1989, dissertação de mestrado.

ções já existentes reorganizaram-se para representar os docentes, independentemente do nível de ensino em que seus associados lecionassem. Apesar disso, em boa parte dos casos, a identificação dos professores com a docência primária ou secundária manteve-se na prática, levando as entidades a conservarem as antigas concepções sobre a profissão e as práticas reivindicativas, que se diferenciavam de acordo com o nível de ensino de seus associados. Outra distinção importante consolidou-se com o surgimento das entidades representativas de professores das redes municipais que, embora já existissem desde os anos 1950 na cidade de São Paulo e em Porto Alegre, tornaram-se mais expressivas na década de 1990 devido ao incentivo à municipalização do primeiro ciclo do ensino fundamental por parte da União.

Pode-se dizer, portanto, que embora se tenha notícias de tentativas de arregimentação do magistério em torno de associações profissionais já na segunda metade do século XIX, somente a partir das primeiras décadas do século XX começaram a se constituir entidades cujas ações em prol da melhoria do estatuto socioprofissional do magistério tornaram-se mais significativas à medida que coincidiram com a estruturação do campo educacional em cada estado brasileiro. Na origem desse processo, predominaram as associações representativas do magistério primário, que compunha um grupo mais numeroso e cuja regulamentação estava mais bem definida no que concerne à formação e ao exercício da docência. Posteriormente, o campo educacional passou a contar com entidades representativas do magistério primário, de um lado, e secundário, do outro. Note-se a ampliação desse último segmento a partir dos anos 1940, quando o número de vagas no ensino médio cresceu tanto na rede pública como particular, embora com variações para as diferentes regiões do país. A história das associações em torno das quais os docentes se reuniram permite entender como diferentes grupos dividiram-se, enfrentaram questões específicas da profissão e representaram o próprio ofício. Cada entidade assumiu, ao longo de sua existência, uma configuração específica e situou-se, muitas vezes, em posições divergentes com relação a outras associações. Trata-se de uma história marcada, portanto, por antagonismos que se pautam pelas diferenças de *status* profissional inerentes à categoria docente.

Heterogeneidade da categoria profissional

Assinalar a heterogeneidade do magistério é tarefa fundamental para a compreensão dos movimentos da categoria. Os professores dividiram-se em associações diferentes e, no interior de determinadas entidades, também surgiram grupos com posições diversas. Foram notáveis as dificuldades de articulação do ma-

gistério em torno de ideias e propostas comuns ou mesmo a concordância nas formas de conceber e exercer a profissão. Tais diferenças e as divergências resultantes delas podem ser atribuídas à formação e às condições institucionais de trabalho. Enquanto o magistério primário demandava predominantemente a formação oferecida em nível médio, o magistério secundário exigia a realização de estudos em níveis mais elevados. A remuneração também variou de acordo com o nível de ensino, sendo que os professores secundários geralmente ganhavam mais e podiam receber por hora-aula. As diferenças entre os dois grupos referiam-se também às suas identidades e às culturas desenvolvidas por cada um no exercício de seu trabalho. No primário, as preocupações giravam sobretudo em torno da infância, direcionando os professores a desenvolverem atividades acessíveis aos alunos. No secundário, as preocupações voltavam-se principalmente para o domínio dos conteúdos a serem ensinados. Em consequência desses fatores, constituíram-se diferentes formas de organizar as aulas e a relação pedagógica. Na rede pública e na rede particular, também eram significativas as diferenças, pois a relação estabelecida com o empregador alterava a maneira como o ofício era visto e impunha problemas de natureza diversa aos professores – a diferença mais marcante entre esses dois grupos é a estabilidade no emprego dos docentes concursados do funcionalismo público. Por fim, não se pode deixar de considerar a existência de docentes com estatutos profissionais diversos e cujos interesses muitas vezes eram conflitantes. Havia os professores efetivos e os professores contratados em caráter precário; e havia também os diferentes lugares que os docentes ocuparam nos sistemas de ensino, notadamente nas funções de administração. Todos esses fatores certamente representaram diferentes posições no campo educacional, que conduziram a diferentes perspectivas, fontes de divergências, disputas e antagonismos entre os professores, dificultando as tentativas de articulação da categoria no âmbito do movimento docente.

A heterogeneidade da categoria resultou em diferentes representações acerca da profissão e do próprio movimento docente. Houve divergências tanto em relação às questões que deveriam ser privilegiadas na luta pela melhoria de estatuto socioprofissional dos professores quanto no tocante às práticas que deveriam caracterizá-la. Tais divergências permitem entender as dificuldades enfrentadas por certos grupos para se legitimarem como representantes do magistério, o surgimento de entidades voltadas para a defesa de interesses específicos e as alterações na composição de forças em vigor nas associações já existentes. Isto porque a articulação do movimento docente dependia não só do número de profissionais vinculados a determinados grupos, mas também da capacidade de mobilizá-los e de obter apoio de ou-

tros setores da sociedade.¹⁸ Em razão deste fato, as lutas empreendidas para ganhar expressão no movimento docente devem ser analisadas a partir dos aspectos diferenciadores já mencionados. É relevante acrescentar a esta análise o fenômeno do progressivo crescimento do número de professores durante o século XX, pois na medida em que os diferentes segmentos da categoria cresciam e se modificavam – inclusive em relação à origem social de seus integrantes –, aumentava o número de entidades que pretendiam se inserir nas disputas para exercer o papel de porta-voz do professorado. Os embates entre estas entidades contribuíram para uma discussão que definiu e redefiniu as posições de importância relativa no campo educacional.

Apesar da heterogeneidade que marca a história das iniciativas de organização do magistério, é possível identificar algumas características recorrentes na atuação das entidades representativas da categoria. Com base na identificação dessas marcas, é possível afirmar que se constituiu no âmbito do movimento docente um modelo associativo que predominou até o final dos anos 1970. Em linhas gerais, esse modelo caracteriza-se pelo objetivo de melhoria das condições de vida e trabalho dos professores mediante sua arregimentação em torno de associações profissionais que, além de encaminharem propostas ao Estado para solucionar os problemas que afetavam a categoria, também tomavam para si essa incumbência, mediante a constituição de uma rede de serviços aos associados para amenizar as suas dificuldades cotidianas. Quer seja fazendo apelo ao caráter sacerdotal da docência, quer seja procurando representá-la como atividade profissional, tais associações buscavam valorizar o trabalho dos professores e, assim, obter maior reconhecimento social que deveria traduzir-se também em uma melhor remuneração. Tais objetivos, entretanto, não poderiam comprometer a preocupação em manter o respeito às autoridades constituídas, nem o ideal de neutralidade política, presente até mesmo nos sindicatos organizados por professores da rede particular.¹⁹ Mesmo quando as associações constituídas nesses moldes passaram a utilizar práticas reivindicatórias

18 Cf. P. P. Vicentini, “Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)”, São Paulo, USP, 2002, tese de doutorado; R. S. G. Lugli, “O trabalho docente no Brasil: O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)”, São Paulo, USP, 2002, tese de doutorado.

19 Este ideal de neutralidade política não se realizou na prática e pode ser mais adequadamente compreendido como tentativa de distanciar-se das práticas clientelistas que interferiam no funcionamento regular do sistema de ensino. Cf. R. S. G. Lugli, “As representações dos professores primários: Estratégia política e *habitus* professoral”, *Revista Brasileira de História da Educação*, Vol. 9, São Paulo, 2005.

mais agressivas – passeatas e greves –, insistia-se no caráter diferenciado dessas iniciativas, que eram descritas como “ordeiras”, com vistas a preservar a distância do operariado.

Tal modelo foi duramente contestado a partir do final dos anos 1970, quando a realização de greves de professores em plena ditadura militar fez emergir as noções do trabalhador em educação e do Estado como patrão,²⁰ levando a mobilização da categoria a se aproximar do movimento operário, assumindo um posicionamento político à esquerda. Com isso, a ideia do docente como profissional, que já tinha se combinado de formas peculiares com os valores do sacerdócio (pode-se identificar aqui uma forte ênfase no “altruísmo” que caracteriza algumas tipologias da sociologia das profissões), passou a ser atacada e desvirtuada. Desse modo, foram alterados os modos de decisão e de organização do movimento docente, praticamente silenciando os grupos que ainda consideravam as representações anteriores como válidas para organizar suas visões de mundo e do trabalho. Assim, as características presentes na atuação das entidades criadas desde o final do século XIX passaram a ser identificadas como conservadoras e símbolo de tudo o que deveria ser superado no processo de organização da categoria.

Tais mudanças tiveram impacto direto na liderança de algumas das entidades existentes, fazendo com que a correlação de forças no movimento docente dos diferentes estados brasileiros fosse alterada por completo, desencadeando uma reconfiguração do campo educacional no que dizia respeito à representação profissional dos seus principais agentes: os professores. Há de se assinalar, entretanto, que o modelo associativo predominante até o fim da década de 1970 foi preservado por algumas entidades e alguns de seus aspectos podem ser encontrados mesmo naquelas que, nesse período, o contestaram com grande veemência. A ruptura que se iniciou nesse momento consolidou-se quando a Constituição de 1988 permitiu a sindicalização do funcionalismo público, o que possibilitou às entidades que o desejassem se tornarem sindicato. Tratava-se, portanto, do reconhecimento da mudança que estava em andamento havia uma década e que teve importante consequência para a imagem pública da categoria em função da alteração operada nas suas práticas reivindicativas. Pretende-se, a seguir, mostrar como essas marcas foram se constituindo e os pontos de conflito que se instauraram em decorrência das diferentes concepções acerca da docência em disputa.

20 Cf. S. Kruppa. “O movimento dos professores em São Paulo: O sindicalismo no serviço público, o Estado como patrão”, São Paulo, USP, 1994, dissertação de mestrado.

A legitimidade das associações docentes: O discurso e a ação

As justificativas para a criação de associações docentes quase sempre se valeram da denúncia da falta de prestígio da categoria. O alijamento dos professores quanto às decisões relativas à estruturação do sistema de ensino, a baixa remuneração, os atrasos frequentes no pagamento dos salários e a contratação de docentes a título precário colocavam esses profissionais numa situação de grande insatisfação e deixavam-nos vulneráveis às perseguições políticas. Esses fatores foram frequentemente evocados para mostrar a necessidade de criar associações representativas da categoria. Essas sempre foram consideradas como a melhor forma para reverter tal situação, pois permitiriam ao professorado evidenciar a importância da sua missão e reivindicar um maior reconhecimento social – que lhe garantiria a melhoria do seu estatuto profissional e da sua remuneração, bem como a possibilidade de intervir na formulação das políticas educacionais. Os agentes que tomaram a iniciativa de criar tais entidades foram desenvolvendo estratégias para se legitimarem na qualidade de representantes da categoria. Tais estratégias eram reveladoras do conhecimento que esses agentes dispunham da lógica de funcionamento do campo educacional e do sistema de valores com base nos quais os professores estruturavam as suas ações e que, evidentemente, estavam (e estão) sujeitos às transformações pelas quais têm passado esse espaço e a própria categoria docente. Além disso, a posição ocupada por esses agentes no campo educacional (e fora dele) também era determinante para a obtenção de apoio para esse tipo de empreendimento que, de modo geral, precisava ser divulgado em veículos especializados e na grande imprensa e dependia, ainda, de um mínimo de estrutura para seu funcionamento.

Após o processo de criação propriamente dito, era decisivo manter e ampliar o número de associados; no entanto, o alcance de tal objetivo estava atrelado à eficácia das estratégias mobilizadas para conquistar legitimidade junto à categoria. A eficácia dessas estratégias, por sua vez, dependia da crença que conseguiam produzir não só quanto às possibilidades de intervenção junto ao Estado, mas também em relação à pertinência das propostas apresentadas e das práticas utilizadas para promover a melhoria das condições de vida e de trabalho daqueles que pretendiam representar. Nesse sentido, o que se buscava era justamente a convergência das proposições dos que almejavam a posição de porta-voz do magistério com as concepções de seus integrantes acerca da docência e do próprio movimento de organização da categoria. Tal convergência precisava ser constantemente cultivada, uma vez que ela era condição para que a instância de representação profissional se concretizasse e se consolidasse. Em

razão disso, essas entidades – sempre que havia recursos disponíveis – empenhavam-se em lançar o seu órgão informativo cuja função primordial era contribuir para reforçar os vínculos com os associados, aos quais quase sempre era distribuído gratuitamente. Tratava-se não só do veículo que expressava a visão “oficial” da entidade e divulgava as suas ações, mas também da instância em que ocorria uma espécie de negociação quanto aos valores próprios da profissão e que eram reconhecidos como legítimos pelos seus associados na medida em que diziam respeito às representações partilhadas, evidenciando os temas tidos como mais relevantes pelo grupo.

A união do professorado

Convém assinalar aqui a recorrência com que a máxima “a união faz a força” era – e é – utilizada no discurso veiculado por essas entidades, quer seja para justificar a sua criação, quer seja para criticar a indiferença dos professores quanto à mobilização da categoria ou, ainda, para atribuir às suas divisões internas o fracasso das tentativas de articulação de caráter mais geral. Essa tendência apareceu, por exemplo, no texto publicado na revista *O Magistério: Revista Pedagógica, Didática e Literária*, criada, em 1909, no Rio de Janeiro simultaneamente à Associação dos Professores do Brasil. O periódico – do qual foram localizados apenas quatro exemplares – divulgou o projeto de Estatutos da referida entidade. Tratava-se de uma iniciativa que havia partido de cerca de dez alunos da Escola Normal que receberam apoio de colegas, mestres, professores primários, secundários e do ensino superior e do diretor da instrução pública municipal. De acordo com esse projeto, a associação teria por objetivo “promover a união e a prosperidade da classe professoral”, congregando professores de ambos os sexos e de qualquer nacionalidade, residentes no Brasil e que ministrassem aulas no curso primário, secundário ou superior e em escolas particulares ou públicas. Ao explicitar os objetivos da entidade, o periódico combateu veementemente a desunião do professorado:

Lançando as vistas por e sobre a multidão dos nossos professores, fácil e evidentemente se percebe quanto superior é a força de repulsão em confronto com a de coesão entre eles.²¹

[...] Se há mais de uma classe desunida, desagregada de modo tão flagrante, não há dúvida de que a do professorado é uma delas.[...] No nosso caso,

21 “Apoio e proteção a *O Magistério*”, *O Magistério*, Rio de Janeiro, Ano I, n. 2, 30 set 1909, pp. 27-28.

ajusta-se perfeitamente o vetusto mas não obsoleto *a união faz a força*, porque esta realmente não existe sem aquela.²²

A referência à *união da classe* tem constituído uma marca do discurso veiculado a propósito de iniciativas congêneres e é recorrente quando a própria categoria se propõe a compreender o seu processo de organização. No caso do CPP, além de sua falta ser apontada como o principal empecilho para que o magistério fizesse valer os seus direitos, as divergências existentes no interior da associação eram contornadas em nome da necessidade de se manter a união do professorado. Quando o movimento docente paulista passou a contar com diversas associações representativas do magistério, qualquer tipo de oposição à entidade era considerado um fator que comprometia a *união da classe* e obstruía o processo reivindicatório do magistério. É importante notar também que essa ideia se fez presente nas respostas fornecidas pelos professores do antigo primeiro grau atuantes na rede pública de ensino entrevistados por Guiomar Namó de Mello na década de 1980.²³ Ao apontarem como fatores decisivos para o atendimento das reivindicações do professorado a união da categoria, a organização de associações profissionais apolíticas e a realização de “apelos ao Secretário da Educação”, os professores entrevistados deixaram entrever a forte influência do modelo associativo predominante no movimento docente até o final dos anos 1970.

A “união da classe” significava de modo concreto para a associação a utilização de estratégias para obter o maior número de adesões possível, entre as quais predominou a estruturação de uma rede de serviços que lhes daria apoio para o bom exercício do magistério. Essa questão remete para dimensões centrais do processo de constituição dessas entidades, tanto no que concerne à sua estruturação do ponto de vista organizacional quanto em relação à forma pela qual o seu papel perante a categoria da qual pretendiam ser porta-vozes era concebido. Embora a ênfase dada à oferta de serviços aos associados tenha variado bastante, inclusive em razão da disponibilidade de recursos financeiros, essa tendência a partir do final dos anos 1970, passou a ser duramente criticada pelo novo sindicalismo. Entre os serviços oferecidos, convém mencionar, inicialmente, os que se voltavam para o acompanhamento da vida funcional dos associados e os que forneciam atendimento jurídico, protegendo-os

22 “O Magistério e a Associação dos Professores do Brasil”, *O Magistério*, Rio de Janeiro, Ano I, n. 1, 20 ago 1909, p. 1.

23 G. N. de Mello, *Magistério de 1º Grau: Da competência técnica ao compromisso político*, São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

de perseguições políticas e valendo-se, em algumas situações, da Justiça para obter melhorias salariais. Entre os anos 1960 e 1970, o Departamento Jurídico da Apeoesp, por exemplo, notabilizou-se pelas ações vitoriosas quanto ao reconhecimento dos direitos trabalhistas dos professores contratados a título precário. Embora o recurso a esse tipo de prática tenha sido criticado pelas lideranças que assumiram o comando da entidade após a realização das greves de 1978 e 1979 como indício da sua pouca combatividade,²⁴ Ricardo Pires de Paula observa que, diante da impossibilidade de promover atos públicos durante a ditadura militar e, após a cassação política do presidente da entidade nesse período – Raul Schwinden –, as ações trabalhistas passaram a constituir a melhor forma de defesa dos direitos dos associados.²⁵

A assistência às dificuldades do professor

Também era digna de nota a preocupação em aliviar as dificuldades enfrentadas pelos professores em decorrência da baixa remuneração. A maioria das associações docentes e sindicatos contavam com uma caixa de empréstimo, oferecia a seus associados descontos em farmácia e lojas de moda, bem como atendimento médico e odontológico. Os professores doentes eram objeto de atenção especial, tal como ocorria com a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo – em funcionamento no estado entre 1901 e 1919 – cujos estatutos previam as funções dos “mordomos” que realizavam visitas mensais aos associados enfermos, com vistas a “providenciar assistência médica” e auxiliar, no caso de falecimento, em relação às despesas com enterro e cuidados com os órfãos.²⁶ A velhice dos associados também era objeto de inquietações, levando muitas entidades a incluírem em seus estatutos a pretensão de construir a Casa do Professor e a realizar campanhas para angariar fundos para tal intento, dentre as quais é possível destacar o CPP e a Liga do Professorado Católico (criada em 1919). A UPRJ também compartilhava desse tipo de pretensão desde a sua fundação, em 1948, e, após ter lutado em vão para obter a doação de uma área por parte da prefeitura com o auxílio de projetos de lei aprovados pela vereadora Lygia Lessa Bastos – pertencente à entidade –, chegou a adquirir

24 Cf. O. Joia & S. Kruppa (orgs), *Apeoesp 10 Anos (1978-1979): Memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*, São Paulo, Cedi, 1993.

25 R. P. de Paula, “Entre o sacerdócio e a contestação: Uma história da Apeoesp (1945-1989)”, São Paulo, Unesp, 2007, tese de doutorado.

26 D. B. Catani, “Educadores à meia-luz...”, op. cit., p. 72.

um terreno para tal finalidade no final dos anos 1970. Entretanto, a associação não conseguiu reunir recursos para a construção do prédio e esse projeto foi descartado em 1979.²⁷

Em sua maioria, as associações docentes caracterizaram-se também pela preocupação com o preparo cultural e o lazer de seus associados, procurando criar bibliotecas e organizar eventos, tais como conferências, congressos e atividades de caráter recreativo. Nesse aspecto, a atuação do CPP foi emblemática, pois, além de, nos anos 1930, ter se notabilizado pela organização de bailes e excursões, nas décadas subsequentes, a entidade criou colônias de férias e sedes regionais com uma ampla estrutura de lazer. Embora essa característica seja uma marca da iniciativa da entidade em toda a sua trajetória, o seu presidente em 1937, Sud Mennucci, associou-a à sua fase inicial, apresentando-a como a única maneira de superar a falta de “espírito associacionista” que caracterizava o professorado:

Desde sua fundação até fins de 1934, nosso grêmio teve uma acentuada feição recreativa. Houve, e ainda há, quem lhe faça carga desse caráter, achando-a *dançante e excursionista* em demasia. A verdade, porém, é que numa classe a que faltou o espírito associacionista, na qual, antes de 30, era difícil reunir, numa mesma sala, 50 professores para tratar de assuntos que lhes dissessem intimamente respeito, a única solução que existia, para criar essa nova mentalidade, era tentar congregá-los com divertimentos.²⁸

O Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul (CPPERS) constituía uma exceção a essa tendência de privilegiar a prestação de serviços aos associados. Fundada em 1945 como associação exclusiva para os professores estaduais, passou a incluir, a partir de 1966, docentes que não pertenciam à rede estadual, devido ao processo de municipalização do ensino que ocorria no estado naquele momento. A entidade nunca se apresentou de forma assistencialista – as atividades de lazer nunca tomaram o primeiro plano no periódico da entidade e tampouco foram utilizadas como meio de conquistar novos associados. Pode-se considerar que essa característica da entidade esteja vinculada à combatividade que a caracterizou desde sua origem. O centro gaúcho apresentou, já em 1945, como uma de suas primeiras reivin-

27 Cf. T. V. de Andrade, “Da SEP-RJ ao Cepe/RJ: Da fundação à unificação com os funcionários administrativos (1977-1988)”, *Cadernos do Sepe: Série Acadêmica*, n. 2, mai 1999, pp. 168-169.

28 S. Mennucci, “Um quadriênio de realizações”, *Revista do Professor*, Ano IV, n. 20, jul 1937, p. 15.

dicações, a possibilidade de ingresso de normalistas na Faculdade de Filosofia, bem como questões relativas à sua remuneração. Ambos os temas – as políticas de formação docente e a remuneração – permaneceram como preocupações no discurso da entidade durante toda a sua trajetória.²⁹

As condições de sobrevivência das associações

A preocupação com o aumento da base de associados por parte das associações devia-se não só ao fato de isto constituir um importante índice da legitimidade da entidade, mas também à sua relação com o volume de recursos a ser angariado por meio das mensalidades. Aliás, a forma de cobrança das mensalidades consistia num fator relevante para assegurar a estabilidade e o desenvolvimento financeiro das entidades, pois, de modo geral, a maioria aos associados residia no interior do estado – o que dificultava o recolhimento de sua contribuição. A Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG) – criada em 1931 –, por exemplo, cresceu lentamente durante a década de 1930, limitada pela impossibilidade de contar com sócias no interior do estado, em razão da dificuldade para o pagamento das mensalidades. A estrutura administrativa da associação era composta por representantes nas escolas (“procuradoras”) que ficavam encarregadas de receber mensalidades e confeccionar as cadernetas das associadas, além de gerenciar os empréstimos concedidos pela APPMG às sócias – um dos principais serviços da entidade, que também oferecia descontos em cinemas, passagens e assistência médica. Em 1940, tornou-se possível às professoras do interior associar-se e, nesse ano, o número de sócias chegou a mil. No entanto, o número de associadas que realmente contribuíam com a associação era muito menor (685), provavelmente em razão de sua inoperância com relação às dificuldades das professoras, que já começavam a se fazer sentir mais fortemente no plano salarial, devido à carestia que, em 1942, motivou um significativo aumento no número de empréstimos às sócias. Essa situação de perda de associados somente seria revertida a partir de 1944, quando a entidade passou a reivindicar aumentos salariais, a discutir a carreira dos professores e a pronunciar-se sobre as iniciativas do governo estadual na área de educação.³⁰

O CPP – que, em sua origem, chegou a contar com o auxílio de inspetores e diretores de grupos escolares para arrecadar as mensalidades dos sócios do interior

29 Cf. R. S. G. Lugli, “O trabalho docente no Brasil...”, op. cit.

30 Idem.

do estado de São Paulo que constituíam a maioria de seu quadro social – passou por uma grave crise financeira motivada pela impossibilidade de cobrá-los regularmente após o Movimento Constitucionalista de 1932. Com isso, os serviços prestados pela associação deixaram de ser realizados, acarretando a desistência de um grande número de sócios que, por sua vez, acentuava a falta de recursos, instaurando o que foi considerado por Sud Mennucci (presidente da entidade entre 1933 e 1948) de um verdadeiro “círculo vicioso” que poderia ter causado o desaparecimento da entidade. Essa crise foi superada com a autorização do desconto das mensalidades na folha de pagamento dos professores em agosto de 1933, o que proporcionou à entidade estabilidade econômica suficiente para reorganizar os serviços de procuradoria e secretaria e lançar, no ano seguinte, o seu órgão informativo: *Revista do Professor* (1934-1965). Nos anos 1940, a entidade voltou a enfrentar problemas financeiros mas desta vez causados pelo atraso na remessa pela administração pública, durante a gestão de Ademar de Barros, da verba angariada mediante o desconto das mensalidades descontadas na folha de pagamento.³¹ Em momentos de intenso conflito de algumas entidades com o Estado, esse dispositivo de recebimento das mensalidades foi cancelado como represália, tal como ocorreu com a Apeoesp após a eleição da nova diretoria, em 1979, na gestão de Paulo Maluf.³²

Essa questão remete para um aspecto relevante do processo de constituição e desenvolvimento das entidades representativas do magistério no que concerne tanto às possibilidades de progresso material quanto à maneira como o próprio movimento de organização da categoria era visto. Trata-se das relações estabelecidas entre as suas lideranças e o Estado. Além de ser a instância responsável pela regulamentação desse tipo de organismo, o Estado tem a possibilidade de conceder alguns benefícios, além do que já foi mencionado, o reconhecimento como instituição de utilidade pública (e, conseqüentemente, a isenção de impostos), a destinação de verbas, o empréstimo de salas etc. Entretanto, o principal problema da proximidade dos líderes das entidades representativas do magistério com as esferas de poder dizia respeito às conseqüências para o encaminhamento das reivindicações da categoria. A trajetória da Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia (Supp) é ilustrativa nesse sentido, uma vez que a estruturação e o crescimento

31 Cf. P. P. Vicentini, “Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): Profissão docente e organização do magistério (1930-1964)”, São Paulo, USP, 1997, dissertação de mestrado.

32 Cf. R. P. de Paula, op. cit.

patrimonial da entidade foi bastante lento, como evidenciam as longas gestões para a aquisição de uma sede própria, sempre dependentes de subvenções e doações do poder público. Essa era uma característica importante da associação: seus vínculos com os poderes públicos, por meio de doações, de legisladores e do executivo estadual e municipal. A necessidade de estar junto ao poder público se explicava, entre outras coisas, pela crise financeira permanente que a entidade vivia. Em 1957, a Supp era composta pela sede central em Salvador e por aproximadamente 42 sucursais no interior do estado, que funcionavam de modo independente em cada cidade.³³

As relações conturbadas com o Estado acentuavam-se muitas vezes em função da permeabilidade do campo educacional, ou seja, da insuficiente legitimidade dos professores para se pronunciarem como especialistas em questões de ensino e, portanto, como os únicos capazes de indicarem as decisões corretas a serem tomadas em termos da política educacional.

O movimento associativo dos professores foi importante desde o início desse processo para garantir que os professores fizessem ouvir suas opiniões (embora raramente tivessem sucesso) e marcassem posições diferenciadas com relação tanto à administração estatal como aos intelectuais do ensino. O jogo dos interesses (particularmente com relação às demandas salariais) implicou, em diversos momentos, a associação com o Estado – fosse para a convocação dos docentes para a associação, fosse para obter o desconto em folha ou mesmo porque os líderes da associação ocupavam cargos administrativos no sistema de ensino.



33 Cf. R. S. G. Lugli, “O trabalho docente no Brasil...”, op. cit.

*Ação coletiva, oportunidade política
e identidade docente nos jogos de poder:
Um ensaio a partir dos movimentos
docentes brasileiro e português*

Libania Xavier¹

Este texto aborda as perspectivas teóricas e as possibilidades de análise empírica que emergiram da pesquisa sobre diferentes modelos de associativismo docente que tiveram curso no Brasil e em Portugal, durante o período de *transição democrática* das décadas de 1970-1980.² As análises realizadas tiveram como eixo o entendimento dessas associações do ponto de vista de suas relações com a *estrutura das oportunidades políticas*, bem como das bases que orientaram a construção de novas *identidades profissionais* por meio delas, conforme demonstraremos a seguir.

Em que pesem as críticas dirigidas ao conceito de *estrutura das oportunidades políticas* – em razão da ênfase na dimensão política em detrimento da análise da cultura e da dimensão simbólica –, consideramos que ele pode ser fértil para arti-

1 libaniaxavier@hotmail.com.

2 A noção de transição democrática leva em consideração as ponderações de Leonardo Avritzer (“Cultura política, atores sociais e democratização: Uma crítica às teorias da transição para a democracia” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Ano 10, n. 28, jun 1995) que problematiza o termo, propondo que se amplie os marcos nos quais a democracia é pensada para além dos processos de continuidade e ruptura, de modo a perceber a transição de um sistema democrático-elitista instável para um sistema democrático mais institucionalizado e participativo, no qual a sociedade civil e os atores políticos democráticos desempenham papel de relevo.

cular a análise dos movimentos associativos docentes com as transformações políticas e sociais ocorridas no contexto em questão. Entendemos que as fraturas no equilíbrio de poder, tal como ocorreu no contexto dos anos 1970 nos dois países (e em outros países da América Latina e da Europa), favoreceram a emergência de diversos movimentos sociais, inclusive da mobilização coletiva dos professores das escolas públicas.³ Para Sidney Tarrow,⁴ as estruturas de oportunidades políticas são dimensões que podem estimular ou restringir a capacidade de mobilização social, gerando incentivos à formação de organizações civis. Nesse sentido, alguns aspectos podem influenciar o aparecimento de ações coletivas no âmbito da sociedade civil, tais como a abertura política do sistema, as mudanças no apoio a movimentos sociais por parte das elites e a propensão estatal para a repressão. Portanto, as alterações no equilíbrio das relações de poder entre as elites, o Estado e a sociedade civil ganham relevância para o nosso estudo. Partimos da hipótese de que as transformações políticas que marcaram a década de 1970 nesses países propiciaram avanços no processo de construção de uma identidade mais autônoma pelos professores, permitindo-lhes construir novas dinâmicas no campo das relações de poder, dentro e fora das instituições escolares, ora confrontando ora negociando com as instâncias governamentais. Ao estudarmos o associativismo docente no quadro dos movimentos sociais, nós nos beneficiamos da leitura de Maria da Glória Gohn,⁵ logrando formular os seguintes níveis de indagação, seja do ponto de vista teórico-metodológico, seja do ponto de vista empírico descritivo e analítico compreensivo:

- ◇ Como conceber o termo associativismo docente?
- ◇ Que referenciais considerar para o seu estudo?
- ◇ Com que autores e tradições de pesquisa dialogar?
- ◇ Como descrever os movimentos e associações docentes empiricamente?
- ◇ Em que espaços e tempos?
- ◇ Que experiências associativas selecionar?
- ◇ Com que critérios?

3 No contexto em tela, a mobilização dos professores das escolas públicas – brasileiras e portuguesas – é coetânea dos movimentos de oposição aos regimes autoritários vigentes: o Estado Novo em Portugal (1933-1974) e o regime militar no Brasil (1964-1985).

4 S. Tarrow, *O poder em movimento: Movimentos sociais e confronto político*, Petrópolis, Vozes, 1998.

5 M. da G. Gohn, *Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*, São Paulo, Loyola, 2008.

- ◇ Quais são as principais formas de organização associativa dos docentes e como estas se estruturam?
- ◇ Que fatores propiciaram a sua gênese e consolidação?
- ◇ De que estratégias o grupo lançou mão para construir uma *nova* identidade coletiva?
- ◇ Que ações mobilizaram para estreitar a comunicação *inter pares*, assim como com as instâncias governamentais?
- ◇ O que se pode concluir a respeito do impacto das diferentes modalidades de associativismo docente: na configuração da carreira de suas lideranças e/ou de seus militantes; nas políticas de Estado; na organização e funcionamento das escolas; na legitimação intelectual do campo e de seus profissionais?

No Brasil, assim como em Portugal, as bandeiras da universalização do ensino público e da democratização da sociedade, aliada à expectativa de despertar a consciência política dos professores aparece, na década de 1970, em paralelo com a defesa da ampliação dos espaços de exercício da autonomia na vida política nacional. Do ponto de vista das relações intergrupos, é interessante assinalar a percepção expressa por algumas lideranças dos movimentos sindicais em entrevistas concedidas à equipe de pesquisa de que, para além da luta política, as associações sindicais também funcionam como espaços de sociabilidades e, ainda, de *autoformação*,⁶ seja no sentido da socialização política compartilhada pelas lideranças e pelos militantes regulares do movimento, seja de modo estritamente profissional, como espaços de intercâmbio profissional e, em alguns casos, de formação continuada. Tal perspectiva chamou a nossa atenção para o estudo das associações profissionais e científicas, entendidas – e explicadas – como modalidades diferenciadas das associações sindicais em suas estratégias e objetivos, ampliando, assim, os horizontes da análise empírica.

Associativismo docente e produções identitárias nos jogos de poder

O termo *associativismo docente* é abrangente, pois envolve toda forma de organização coletiva dos professores na defesa de seus interesses em diversas esferas da vida social. Com relação à origem das associações, é justo situar a sua emergên-

6 Estamos entendendo o termo *autoformação* como todo processo realizado por iniciativa individual ou coletiva dos professores no qual eles reconheçam ocorrer a aquisição de conhecimentos relevantes para o seu exercício profissional.

cia na confluência entre um vazio de controle social e o desejo de mudança. No que tange às associações profissionais, estas podem ter, em sua origem, uma motivação marcada pela posição de confronto, concorrência ou negociação em relação ao poder do Estado. As características que acabamos de enunciar também se aplicam às instituições de caráter científico, constituindo atributos muitas vezes ambíguos no que se refere às suas relações com as autoridades governamentais, bem como no que se refere aos seus objetivos e estratégias de legitimação. As associações profissionais observadas se organizaram, em sua maioria, entre as décadas de 1960 e 1980,⁷ contudo, não serão objeto de análise no presente momento. No contexto privilegiado pela pesquisa, o associativismo sindical entre os professores das escolas públicas se institucionaliza nas décadas de 1970-1980 em ambos os países, como uma organização cujo alvo foi confrontar o poder do Estado com vistas a reduzir os mecanismos de controle do governo sobre o grupo profissional e aumentar a margem de autonomia política dos professores.

No Brasil, a década de 1930 marca o esforço de fundação e controle sobre as organizações sindicais promovido pelo governo Vargas. Já a década de 1970 traz à cena o chamado *novo sindicalismo*. Nesse contexto, a perspectiva de formação de uma entidade sindical em nível nacional se fez presente em diversas categorias profissionais, estando ligada, ainda, aos movimentos de oposição ao regime militar. Entre os vários aspectos que marcaram a categoria dos professores públicos brasileiros no período, Amarílio Ferreira e Marisa Bittar assinalam o seu crescimento numérico em paralelo com o achatamento salarial.⁸ Premida pela rápida queda no seu padrão de vida e de trabalho, a categoria profissional dos professores públicos da educação básica desenvolveu, segundo os autores, uma consciência política que a situava no âmago do mundo do trabalho, incorporando a tradição da luta operária – nos marcos da expressão sindical – e assumindo uma identidade de oposição ao próprio regime.

No caso português, o processo de quebra do equilíbrio de poder e de geração das oportunidades políticas também se situa cronologicamente nos anos 1970. João

7 Em Portugal, as associações profissionais observadas foram as seguintes: Movimento da Escola Moderna (criado em 1965); Associação de Professores de Português (1977); Associação de Professores de História (1981); Associação de Professores de Matemática (1986). No Brasil, as fronteiras entre associações científicas e de professores (ou de ensino) da educação básica não são tão demarcadas, ocorrendo, muitas vezes, na mesma organização.

8 A. Ferreira & M. Bittar, *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*, São Paulo, Pulsar, 2006, p. 1.169.

Barroso destaca o *ciclo de evolução do sistema de ensino* que se inicia no 25 de abril de 1974 e se extingue progressivamente com a posse do primeiro governo constitucional, em 1976.⁹ O autor identifica quatro etapas distintas na evolução do ensino português em consonância com a conjuntura política, a saber: *revolução, normalização, reforma e descontentamento*. A mobilização dos docentes do ensino liceal (correspondente ao ensino médio, entre nós) teve nos Grupos de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório (Gepdes) uma iniciativa que propiciou a sua organização coletiva.¹⁰

Como indica Marco Antonio Peruso,¹¹ os estudos sobre movimentos sociais urbanos desenvolvidos no Brasil nas décadas de 1970-1980 apontam para a clivagem que se estabeleceu – tanto no âmbito da produção acadêmica como no das práticas políticas – entre o novo e o velho sindicalismo.¹² Em suas grandes linhas, o *velho sindicalismo* caracteriza-se como herdeiro de uma prática política de tipo populista e de uma estrutura sindical de feição corporativista; operando estratégias de obtenção de benefícios materiais e de projeção social com base em uma estreita aproximação com o Estado e as elites, ou seja, às custas de sua fraqueza como organização e movimento social, tornando-se, cada vez mais, burocratizado, oligárquico e pouco representativo. Inversamente, o *novo sindicalismo* apresenta características tais como a capacidade de integrar questões econômicas, sociais e políticas em suas lutas, assumindo importância para o conjunto das classes populares; é autônomo e independente, erigido fora do âmbito estatal; contestador da legislação corporativa e

9 João Barroso, “Organização e regulação do ensino básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução”, *Educação e Sociedade*, Vol. 24, n. 82, Campinas, 2003, p. 66. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>.

10 Os Grupos de Estudos representam a forma adotada por professores de vários pontos do país que se movimentaram no ano de 1970-1971, lutando pela estabilidade de emprego (84,2% dos docentes em exercício no país eram provisórios ou eventuais e não tinham garantia de emprego e apenas ganhavam durante nove ou dez meses por ano), por um estatuto dignificado, o direito de associação. A primeira reunião nacional dos Gepdes teve lugar em Coimbra, em 6 de março de 1971 e a ela se seguiram outras 39 realizadas em diversas cidades até 28 de abril de 1974. Cf. José Manuel Resende, *O engrandecimento de uma profissão: Os professores do ensino secundário público no Estado Novo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 2001.

11 M. A. Peruso, *Em busca do novo: Intelectuais brasileiros e movimentos populares nos anos 1970-1980*, São Paulo, Ana Blume, 2009.

12 Entre os principais autores desse grupo, destacam-se: Leôncio Martins Rodrigues, José Álvaro Moisés, Maria Hermínia Tavares de Almeida, Eder Sader e Wilma Mangabeira. Cf. M. A. Peruso, op. cit.

da estrutura sindical, inclusive da Justiça do Trabalho e dos sindicatos burocráticos e assistencialistas, defendendo o direito irrestrito de greve e a liberdade sindical.

A qualificação das práticas e estruturas do sindicalismo brasileiro, em particular entre os operários, com base na diferenciação entre o *velho* e o *novo sindicalismo* é tributária de um repertório que permite classificar, hierarquizar e diferenciar os modelos de mobilização coletiva dentro de uma mesma modalidade associativa: a sindical. Da mesma forma, permite-nos identificar até que ponto as análises sobre os movimentos coletivos articulam-se com o contexto em que são desenvolvidas, expressando o debate teórico e o modo como os referenciais dominantes acompanharam as expectativas políticas do momento, expressas, no caso em estudo, pela crítica ao chamado *peleguismo* e *corporativismo* e pela valorização dos sindicatos autônomos e críticos das estruturas políticas vigentes. A clivagem entre o *velho* e o *novo* sindicalismo também opera a construção de identidades próprias aos movimentos e associações, bem como aos indivíduos a eles associados, hierarquizando seu valor e abalizando as suas contribuições para as mudanças sociais desejadas. No âmbito da produção acadêmica, os efeitos das operações simbólicas contidas nesta clivagem se refletem na preferência pelo estudo dos sindicatos enquadrados na classificação *novos*, relegando ao esquecimento o estudo dos sindicatos corporativos e assistencialistas e das demais formas de associação.¹³

Conforme observou Jean-Pierre Rioux,¹⁴ as diversas formas de associativismo podem ser vistas como indicadoras de processos de mudança social, revelando as relações entre poderes constituídos e intermediários; instituições herdadas e novas aspirações, ideais coletivos e tensões singulares. Dessa maneira, atendem à necessidade de estabelecer um novo tipo de controle social, capaz de redefinir o lugar do grupo profissional na sociedade ou de estabelecer novos parâmetros de relaciona-

13 Balanço de teses e dissertações sobre sindicalismo docente realizado por Julián Gindin (“Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil”, in *Anais do Seminário para discussão e constituição da rede de pesquisadores*, Rio de Janeiro/Brasília. IUPERJ/UFRJ/UnB, 2009, disponível em <http://nupet.iuperj.br/rede/seminario2009.htm>) identifica o predomínio de estudos que se configuram como memória de experiências sindicais fundadoras do ponto de vista regional, ao lado daquelas que abordam questões ligadas ao debate político originário das hostes sindicais, tais como a questão da origem de classe dos professores. O autor destaca que a maior parte desta produção volta-se para o estudo de temas ligados à experiência político-sindical dos próprios pesquisadores, o que explicaria, ao menos parcialmente, o seu caráter militante.

14 J.-P. Rioux, “A associação em política”, in R. Rémond, *Por uma história política*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ/FGV, 1996.

mento com os poderes constituídos em relação à sua esfera de atuação. Mobilizam, também, variadas formas de ação coletiva, tendo em vista o seu estado de organização e os recursos disponíveis assim como as suas metas. Nessa linha, as associações assumem papéis multidimensionais e, muitas vezes, ambíguos, pois, ao mesmo tempo, opõem-se e participam, prestam serviços e defendem ideias, substituem o setor público em crise e exercem contrapoderes, constituindo-se em lugar de emergência e de conservação das sociabilidades e, ao mesmo tempo, acionando mecanismos de disputa de poderes e de busca de novas legitimações. Ao aplicar estas observações ao nosso estudo, passamos a perceber as ações coletivas e as associações docentes como resultado, mas, também, como fatores atuantes na conformação das identidades dos professores, bem como na regulação de suas carreiras profissionais.

Assim como os estudos sobre esses movimentos e seus atores lhes atribuem certas qualidades, também as ações, movimentos e organizações associativas operam mudanças nas identidades profissionais. No caso das associações docentes de caráter sindical, percebe-se que essas procuraram redirecionar os fundamentos das identidades dos professores de modo a promover o engajamento nas lutas políticas do momento, indo além daquelas atinentes à gestão de sua carreira profissional. Com base em entrevistas com dirigentes e militantes sindicais, Márcia Ondina Ferreira assinala que parte dos professores sindicalizados identifica-se como trabalhadores porque isso indica um posicionamento de esquerda que associa a condição de *trabalhador* com a função *intelectual* que o magistério exerce.¹⁵ Assim, conclui que a imagem *proletária* convive com o desejo de *profissionalização*, o que demonstra que essas identidades não são necessariamente excludentes.

Partindo do princípio de que as identidades – profissionais – são o resultado, a um só tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as suas instituições, Claude Dubar sugere que o sindicalismo pode construir, por exemplo, um aparelho de socialização secundária que permita a transformação das identidades dominadas em identidades militantes, resistindo à dominação e contribuindo para a produção de novas regras em jogo.¹⁶ Por outro lado, Martin Lawn considera que a gestão da identidade dos professores pelo Estado se

15 M. O. V. Ferreira, “Somos todos trabalhadores em educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas”, *Educação e Pesquisa*, Vol. 32, n. 2, São Paulo, maio-ago 2006, p. 235.

16 C. Dubar, *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*, São Paulo, Martins Fontes, 2005, p. 128.

realiza por meio de suas leis e regulamentos; de seus discursos e intervenções na mídia; dos programas de formação, certificação e qualificação profissional; das políticas de publicação dirigidas ao magistério, dentre outras formas de intervenção.¹⁷ Conforme observa o autor, tal produção é móvel e flexível o suficiente para se adaptar aos projetos políticos em curso, assim como para recompor o controle do Estado sobre as ações e o trabalho docente. Nessa perspectiva, os professores tornam-se parte importante do projeto educativo das instâncias governamentais e podem aparecer como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando, em razão de evidências de perda do controle sobre suas ações, instaura-se na sociedade um *pânico moral* em torno às influências e ao poder desse grupo profissional sobre as crianças e os adolescentes, ou seja, sobre a parte fraca da sociedade.

Sabemos, contudo, que outros agentes também concorrem para a definição das *fronteiras identitárias* dos professores, tais como os proprietários de escolas privadas, os intelectuais autorizados a opinar sobre o *ofício* docente, a grande imprensa e os próprios professores, além de suas organizações coletivas. Dessa maneira, interessa-nos analisar a chamada *zona de negociação* em meio às estratégias de construção identitária operadas pelas organizações coletivas dos professores e a gestão de outras organizações – como o Estado e a imprensa, por exemplo – sobre a identidade deste grupo profissional. Por essa via, esperamos identificar a existência de um espaço de autonomia, cujas fronteiras, até certo ponto, ficam protegidas do controle oficial, podendo promover a adesão, impor limites ou simplesmente rechaçar as suas intervenções. O que se coloca, então, como objeto de análise, são os processos de produção das identidades docentes; os móveis de sua aceitação e durabilidade, bem como os mecanismos de manutenção e controle de suas fronteiras ou de resistência e subversão.

Assim, o desenho da análise aqui proposta pode acompanhar as intervenções produzidas no nível simbólico por meio dos discursos produzidos *de fora* – pela imprensa, por exemplo – dirigidos a este grupo profissional, bem como pode tomar como base os discursos autorreferenciados, produzidos *dentro* das associações coletivas a partir da análise de seus impressos e de outros meios de veiculação das identidades autoproduzidas nesses espaços. Tal exercício impõe a recusa à ideia de que existe uma *cultura docente* homogênea e, da mesma forma, incita-nos a revogar algumas certezas, muitas vezes naturalizadas, tal como a de que existe uma relação direta e exclusiva entre posição social e produção de identidades profissio-

17 M. Lawn, “Os professores e a fabricação de identidades”, in A. Nóvoa & J. Schriewer (eds), *A difusão mundial da escola*, Lisboa, Educa, 2000.

nais, optando por observar o seu processo de formação grupal intermediado pelo contexto político (compreendido em termos de relações de poder), pelas ambiências institucionais e pelas ações individuais. Tais perspectivas direcionam o foco de análise para a observação dos processos por meio dos quais se operam as relações de concorrência, de solidariedade, de aliança ou de oposição dos professores entre si, entre as suas associações e destas com os poderes constituídos. Temos como certo que a participação em movimentos e ações coletivas é parte de uma experiência que contribui para a redefinição e a constituição de novas identidades – no âmbito pessoal, profissional, político e afetivo. A esse respeito, as observações expressas pelos professores entrevistados destacam a importância por eles atribuída à participação em associações coletivas em todas as dimensões anteriormente assinaladas, o que pudemos confirmar com base no estudo de Cláudia Vianna.¹⁸

As operações simbólicas como tópicos do repertório de ações coletivas

Um dos eixos que tem orientado a busca de fontes empíricas e de referências teóricas para o presente estudo prioriza a observação do trânsito de professores entre diferentes associações. Muitas vezes vistas como opostas, estas associações, quando analisadas em relação umas com as outras, podem evidenciar um somatório de esforços e uma espécie de *metamorfose* dos movimentos docentes, configurados e reconfigurados em relação às condições conjunturais e contextuais, bem como a partir das estratégias mobilizadas por indivíduos e grupos no intuito de institucionalizar ou recriar em novas bases as estratégias coletivas de legitimação profissional. Nesse aspecto, o estudo das trajetórias de vida dos professores pode ser revelador das interseções entre espaços associativos singulares, mas que, articulados, compõem um campo de atuação abrangente e diversificado.¹⁹

18 C. Vianna, *Os nós do nós: Crise e perspectiva de ação coletiva docente em São Paulo*, São Paulo, Xamã, 1999.

19 Um exemplo dessa interação é a participação de militantes do Sindicato das Escolas Privadas (Sinpro-Rio) na fundação do Sindicato de Professores das Escolas Públicas do Rio de Janeiro. O contexto português nos remete à liderança de Rui Grácio num curso de aperfeiçoamento profissional no Sindicato Nacional dos Professores, nos anos 1960, que poucos anos depois, por obra de um grupo ex-cursistas, deu origem a outra associação docente de caráter profissional: o Movimento da Escola Moderna (MEM).

As fontes levantadas para a pesquisa, até o presente momento, demonstraram a presença de estratégias particulares por parte das organizações sindicais de professores. No Brasil, verifica-se o recurso à greve e a manifestações públicas, enquanto em Portugal destaca-se a *tomada de poder* nas escolas secundárias. Nesse aspecto, a ebulição política desencadeada pelo movimento revolucionário adentrou as escolas portuguesas, sendo estas transformadas em espaços de recriação política e pedagógica. No que tange às greves e manifestações de protesto, destacou-se o recurso aos jornais cariocas, utilizados como instrumento de mediação entre as demandas dos professores e a chamada *opinião pública*. Nesta condição, os jornais ora exerceram pressão sobre as autoridades governamentais, ora acionaram o *pânico moral* da sociedade ante as demonstrações de rebeldia dos professores. Ao trabalharmos com a chamada grande imprensa, nosso interesse foi analisar o seu papel como instituição de controle social e de comunicação coletiva, que exerce força política e atua como mediadora social. Dessa maneira, o jornal se apresenta como espaço aberto e, ao mesmo tempo, sujeito aos interesses dos distintos grupos que buscam *formar e informar a opinião de seus leitores*, atuando sobre a seleção, hierarquização e difusão das informações de interesse da população. Dessa maneira, a imprensa logra exercer certo controle sobre a gestão dos interesses públicos, plasmando no leitor, individualmente, e na chamada *opinião pública*, em geral, uma visão do mundo tanto mais duradoura quanto mais *isenta* for a maneira com que esta venha a ser apresentada.

Uma série de reportagens publicadas no jornal *O Correio da Manhã*,²⁰ em novembro de 1956, buscou oferecer respostas *ao porquê da greve dos professores das escolas secundárias do Rio de Janeiro*. Nestas, o jornal exaltou a iniciativa privada e apresentou suas críticas à política oficial, denunciando a inércia do Ministério da Educação em repassar recursos suficientes para as escolas secundárias (católicas, em sua maioria). Porém, não hesitou em reforçar os tabus negativos em torno da figura do professor. Ao deslegitimar a ação grevista, o jornal ora destaca a infiltração da política como força *revolucionária e desestabilizadora da ordem*, ora denuncia o *extremismo* de uma categoria de *intelectuais* que, em lugar de

20 Fundado em 1901, *O Correio da Manhã* apresentou-se como um jornal sem compromissos partidários, mas afinado com a defesa dos interesses das massas e os direitos do povo. De linha liberal, o jornal condenou o avanço esquerdista no governo João Goulart e apoiou o movimento político-militar de 1964. Porém, em seguida, passou a denunciar as arbitrariedades do governo. Enfraquecido por crises financeiras e intervenções externas, foi extinto em julho de 1974. Cf. *Dicionário histórico biográfico brasileiro pós-1930*, Rio de Janeiro, FGV, 2001.

recorrer aos recursos jurídicos institucionalizados, opta pelo *recurso extremo da greve* para fazer valer as suas reivindicações.²¹

Em outro contexto, foi possível observar a reação contrária ao movimento grevista manifestada pelo *Jornal do Brasil (JB)*,²² no período de março a agosto de 1979. Com o recrudescimento dos movimentos grevistas de categorias diversas em vários estados do país, o *JB* passou a tratar a greve dos professores do Rio de Janeiro como o indício de uma conspiração sindical no país. Como é fácil perceber, os títulos dos editoriais – “Greve pela greve”, “Atitude inoportuna” e “Intenção oculta”²³ – qualificavam o movimento como expressão do processo de radicalização política, que, tomando *a greve pela greve*, ou seja, essencialmente como bandeira de oposição ao governo – esta seria a intenção oculta – desconsiderava as dificuldades financeiras do estado e a disposição do governo em negociar uma solução para a crise – consubstanciando uma *atitude inoportuna*. Outro editorial, intitulado “Em tempo”²⁴ cobrava do governo uma atitude mais ativa diante do movimento grevista, invocando o cumprimento da lei constitucional que proibia a greve de funcionários públicos.

Outra greve dos professores públicos do estado do Rio de Janeiro teve início em julho de 1988, período de reestruturação da vida democrática, marcado pela convocação da Assembleia Constituinte. Em sintonia com o contexto, esta greve recebeu uma cobertura mais receptiva, tendo em vista, também, o seu caráter espetacular – pontuado por grandes manifestações públicas – e o apoio da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e de lideranças dos partidos de oposição como o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido dos Trabalhadores (PT). A greve por tempo indeterminado empunhou como reivindicação principal a reposição das perdas salariais da categoria,²⁵ paralisou cerca de 140 mil professores e 60 mil empregados

21 “Retrato atual do ensino médio”, *O Correio da Manhã*, 18 nov 1956; “A centralização do ensino médio”, *O Correio da Manhã*, 22 nov 1956.

22 O *Jornal do Brasil* foi fundado em 1891, apresentando-se como órgão de posições moderadas, porém crítico ao governo instalado com a proclamação da República. Passou por várias fases e direções até que, em 1961, sob a direção de Alberto Dines, o *JB* consolidou o seu papel de formador de opinião política, mantendo, contudo, os quatro pilares que sustentavam as suas posições como órgão católico, liberal-conservador e defensor da iniciativa privada. Cf. *Dicionário histórico biográfico brasileiro pós-1930*, op. cit.

23 *Jornal do Brasil*, 20 mar 1979; 24 jul 1979 e 01 ago 1979, respectivamente.

24 *Jornal do Brasil*, 07 ago 1979.

25 As reivindicações salariais giravam em torno de 170% de reajuste e fixação de um indexador para os aumentos salariais fornecido pelo Departamento Intersindical de

de apoio e teve três meses de duração – de 3 de junho a 10 de setembro de 1988. Neste período ocorreram cerca de dez manifestações públicas de protesto contra as quais foram mobilizados policiais militares ostensivamente armados. A imprensa deu ampla cobertura ao movimento grevista, acompanhando dia a dia as constantes manifestações da categoria, a posição do governo e as reações da sociedade. Na agenda dos quase 90 dias de greve, as notícias veiculadas nos jornais *O Dia*²⁶ e *O Globo*²⁷ registram as repercussões do movimento, como se pode comprovar nas informações extraídas de reportagens sobre as manifestações públicas dos professores reproduzidas a seguir:

Logo no sexto dia de greve, cerca de cinco mil professores e alunos de escolas estaduais fizeram passeata saindo do Largo do Machado até o Palácio Guanabara. Um forte aparato policial composto por 200 soldados da Polícia Militar e 30 homens da Guarda Palaciana rechaçou com violência a passagem dos manifestantes (*O Globo*, 18 e 19 jun 1988).

Seis dias após a primeira tentativa, nova manifestação reuniu cerca de quatro mil profissionais da educação que, novamente foram realizar protesto em frente ao Palácio Guanabara. [...] Uma verdadeira praça de guerra foi montada pela PM com cerca de 400 homens posicionados pelas imediações em pontos es-

Estudos Econômicos, Sociais e Estatísticos (Dieese), com base no índice de preços ao consumidor (IPC).

- 26 *O Dia* foi fundado em outubro de 1951 por Antonio de Pádua Chagas Freitas, liderança do Partido Social Progressista (PSP) no Rio de Janeiro. Este jornal diário alcançou grande circulação, não só por dar destaque a crimes e notícias policiais, mas, também, porque foi o primeiro matutino a chegar às bancas antes da meia noite. Apesar de seu estilo populista, *O Dia* jamais encampou teses populares, sendo omissos ou mesmo se opondo às reivindicações da classe operária e à autonomia sindical. No biênio 1997-1998, o jornal passou por um processo de modernização, adquirindo capacidade de alcançar uma tiragem de 600 mil exemplares nos dias úteis e um milhão nos fins de semana. Cf. *Dicionário histórico biográfico brasileiro pós-1930*, op. cit.
- 27 Fundado 1925, *O Globo* se apresentou como jornal independente e isento em relação a interesses econômico ou político-partidários e devotado à defesa das causas populares. Durante toda a Era Vargas, o jornal fez oposição ao governo, chegando a mudar sua linha editorial frente à censura imposta pelo Estado Novo. Muito próximo da União Democrática Nacional (UDN) *O Globo* aderiu ao anticomunismo e apoiou o movimento político-militar de 1964. No que tange à Constituição de 1988, o jornal criticou o excesso de direitos sociais da mesma e, posteriormente, apoiou a medida provisória que regulamentava o direito de greve e definia os serviços considerados essenciais. Cf. *Dicionário histórico biográfico brasileiro pós-1930*, op. cit.

tratégicos, bloqueando todos os acessos que levavam ao Palácio Guanabara. [...] Para demonstrar o caráter pacífico do movimento, algumas professoras aproximaram-se do cordão de isolamento da PM e atiraram flores brancas nos pés dos policiais, enquanto cantavam o Hino Nacional e a música de protesto de Geraldo Vandré – “Pra não dizer que não falei de flores” (*O Dia*, 24 jun 1988).

No vigésimo sexto dia de greve, cerca de cinco mil profissionais da educação participaram da passeata promovida pelo CEP. A passeata começou na Praia de Botafogo e terminou na Estação Carioca do Metrô, sendo acompanhada por aproximadamente mil policiais militares. [...] Quando esta alcançou a Rua Senador Vergueiro, a força das vozes ficou mais forte em função do eco provocado pela parede de prédios de ambos os lados da rua, de onde os moradores jogavam papel picado e aplaudiam os manifestantes. O Hino Nacional foi cantado pela primeira vez quando um helicóptero sobrevoou o local, sendo repetido quando os manifestantes passaram em frente à Secretaria de Educação (*O Dia*, 08 jul 1988).

As matérias relativas à greve dos professores estampadas nos jornais do Rio de Janeiro – em 1956, 1979 e 1988 – denotam o reforço de elementos identitários atribuídos às ações dos professores e ao comportamento que deles se esperava, como a ênfase no profissionalismo da categoria em oposição ao *politicismo* que imperaria em épocas de greve; a ideia de que os professores são encarados como modelos de conduta em relação a seus alunos e a sociedade como um todo ao lado da condenação pela quebra do contrato segundo o qual os professores devem se portar como exemplo moral da mocidade. Elas evidenciam, ainda, como é intrincado o campo de conflito. Por exemplo: as notícias relativas à greve dos professores secundários do Distrito Federal, realizada em 1956, apresentam a mobilização dos professores em luta contra os patrões, mas abrem muito mais espaço para expor as reivindicações e críticas dos proprietários de escolas privadas em relação às políticas de Estado para o setor do que propriamente para as reivindicações do magistério. Nessa mesma linha, as reportagens relativas à greve de 1979, ainda no contexto de vigência do regime autoritário – apesar dos sinais de *distensão democrática, lenta e gradual* – denunciam as *intenções ocultas* que, de fato, existiam no que tange à perspectiva de desequilibrar o governo, ampliar a participação popular e acelerar o processo democrático, mas que, na *opinião* dos jornalistas, não se coadunavam com as funções e expectativas nutridas em relação ao magistério.

As notícias relativas à greve de 1988 demonstraram que o sindicato também se utilizou da imprensa para ampliar a repercussão pública do movimento grevista e, ao mesmo tempo, para intensificar a pressão pelo atendimento de suas reivindica-

ções. O melhor exemplo do uso racional da imprensa foi o caráter espetacular que a greve de 1988 apresentou. Ao explorar simbologias arquetípicas, tais como as que se encontram contidas nas relações de força (policiais fortemente armados com escudos e cassetetes) e delicadeza (professoras depositando flores nos pés dos policiais); o sentimento nacionalista despertado pela entoação coletiva do hino nacional e outros aparatos simbólicos, o movimento se fez noticiar, adquiriu visibilidade e mobilizou o debate em torno de suas reivindicações, ao mesmo tempo em que denunciou o tratamento truculento dispensado pelo governo.

Por seu turno, a análise dos impressos de associações sindicais, em particular as publicações que estiveram na origem dessas organizações, revelaram-nos a intensa circulação de ideias políticas, com destaque para a divulgação dos projetos socialistas de transformação das realidades nacionais, ao lado da divulgação de notícias das lutas, dos direitos e das conquistas dos trabalhadores contra a sobrevivência dos regimes autoritários em países da América e da Europa. Difundiram, também, notícias sobre os modelos educativos adotados em países de regime socialista ou não alinhados com os países capitalistas hegemônicos, tal como pudemos verificar por meio da análise da *Revista O Professor*.²⁸

Os impressos produzidos pelas diferentes modalidades de associação docente oferecem um rico manancial de informações sobre as estratégias simbólicas operadas por essas associações com vistas a constituir um *campo de identificação* por meio de temas de interesse do grupo profissional. Estes têm funcionado como instrumento primordial para a difusão de ideias, interpretações da realidade e proposições de luta pela mudança a partir das quais o trabalho de militância – política, cultural ou profissional – se define e se afirma, bem como promove a incorporação de novos adeptos, ao mesmo tempo em que, sistematicamente esclarece e organiza a luta.²⁹

28 O veículo de divulgação dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário, o *Boletim*, depois transformado em *Revista O Professor*, circulou entre 1971 e 1976, definindo, ao longo do tempo, as seguintes seções: “Correio”, “Nacional”, “A nossa opinião”, “Sindicalismo”, “Internacional”, “A educação no mundo”, “Ciência da educação”, “Legislação”. Cf. *O Professor*, n. 9-10, jul 1975. Sobre os impressos veiculados pelo Sepe, cf. L. N. Xavier, B. Salomão & V. Alimandro, “Os impressos como elo de ligação entre o sindicato e as escolas”, *Atas do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, SBHE, 2008.

29 Merece registro o interesse pelos impressos pedagógicos recentemente demonstrado por pesquisadores europeus, entre eles Pierre Caspard, na França, com a publicação de *La presse d'éducation et d'enseignement. Répertoire analytique XVIII^{ème} siècle-1940*, e Antonio Nóvoa, em Portugal, com a publicação de *A imprensa de educação e ensino – Repertório analítico (séculos XIX-XX)*.

Como observou Ana Lúcia Fernandes,³⁰ os impressos ligados aos professores podem ser entendidos como núcleos de informação, já que mostram maneiras de produzir e difundir discursos. A autora assinala ser ponto pacífico que as notícias, os artigos dirigidos aos professores e as polêmicas subsequentes a estes ajudam a configurar um painel mais vivo e revelador das ações dos personagens diretamente envolvidos naquelas questões e das redes que lhes dão sustentação. Revelam, ainda, o lugar que os impressos ocupam na comunicação dos discursos, buscando simultaneamente responder às necessidades do contexto histórico institucional e local e acompanhar os grandes acontecimentos internacionais.

Por sua quantidade e variedade, o cruzamento de diferentes tipos de impressos produzidos por uma mesma associação pode nos oferecer um panorama amplo e complexo das diversas ações mobilizadas em um contexto determinado. No caso das associações profissionais e científicas, os impressos permitem-nos perceber as grandes questões que se tornaram alvo do debate intelectual que marcou o desenvolvimento e a institucionalização de determinadas disciplinas e áreas de conhecimento, assim como pode revelar as tensões que acompanharam o processo de profissionalização e de legitimação intelectual dos professores, dentro e fora de seus espaços associativos preferenciais.

Sobre os impactos dos movimentos associativos

O cruzamento das entrevistas com a análise dos impressos produzidos por estas associações revelou a estreita relação entre a produção de um conjunto de publicações relativas à situação da educação portuguesa no período em tela, ao lado de publicações – de época e de relatos de memória – centradas na compreensão da própria história do movimento docente naquele país. Este conjunto de publicações, que, à primeira vista, cumpre um papel de informação e propaganda, acaba por promover, também, a projeção intelectual de seus autores, configurando uma área de estudos e de produção de saberes específicos sobre a educação portuguesa. Refiro-me aos estudos centrados na história da educação, por um lado, e às análises

30 A. L. C. Fernandes, “O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: Apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação”, in A. Magaldi & L. Xavier, *Impressos e história da educação: Usos e destinos*, Rio de Janeiro, Sete Letras, 2008, p. 16.

sobre políticas educacionais, de outro, configurando um campo de conhecimentos materializado em publicações autorais – dos protagonistas desses movimentos – sobre a conjuntura política e a estrutura educacional do país.³¹

Entre as lideranças docentes brasileiras, as entrevistas destacaram a abertura profissional (e pessoal) proporcionada pela participação nas associações sindicais. A projeção social, intelectual e política alcançada por algumas das lideranças entrevistadas estimulou o ingresso na carreira universitária, implicando em uma ascensão profissional, ao mesmo tempo em que garantiu a continuidade da participação política, a partir de outro espaço de atuação. Do ponto de vista dos militantes regulares, destacam-se o capital social adquirido, bem como um conjunto de concepções que dão base a um sentimento de independência em relação às tensões características do trabalho docente, algo como a crença de que é sempre possível intervir – coletivamente – para modificar condições adversas.

Chega-se assim, à questão da autonomia como um valor crucial na construção da identidade dos professores, traduzida em termos de independência intelectual e da autorregulação de suas atividades. Em Portugal, o processo revolucionário que culminou com o chamado *25 de abril de 1974* desencadeou uma sucessão de experiências de autogestão nas escolas públicas, em particular nos liceus, introduzindo experiências que influenciaram a organização escolar e a legislação educacional no período posterior. O depoimento professora Eduarda Dionísio, reproduzido abaixo, demonstra o grau de participação nos liceus portugueses após o 25 de abril de 1974:

Foram muitos os professores que não quiseram férias em 1974. Tomaram revolucionariamente para si as tarefas que anteriormente cabiam ao reitor e às secretarias – matrículas, horários, organização da escola. Tratava-se de, quando o “Ano letivo nº 1 da Era da Revolução” se iniciasse, ter, entre as mãos, uma nova escola. [...] Quando as férias terminaram as turmas eram mistas, a distribuição dos alunos nas turmas visava combater a seletividade, faziam-se reuniões de turma com todos os professores e alunos que se aproximavam de “assembleias” com mesas, propostas, inscrições, votações, ata etc. [...] Março de 1975: muito se tinha andado desde abril de 1974. Era normal tratar-se na escola do que se passava fora dela. A fórmula da assembleia pas-

31 No contexto português, a *Revista O Professor* divulgava livros sobre a conjuntura política e educacional que logo se esgotaram e foram reeditados posteriormente, se constituindo em fonte de memória e base para o desenvolvimento de estudos posteriores. No Brasil, os levantamentos realizados até agora sugerem a existência de uma produção acadêmica mais tardia proveniente da inserção desses protagonistas nos cursos de pós-graduação e na vida universitária.

sou para muitas aulas. [...] Não havia rotina nas escolas. As aprendizagens a custo se centravam nas “matérias”. O ano letivo de 1974-1975 havia sido profundamente agitado, também, por ações violentas de estudantes de direita que andavam de escola em escola. As interrupções de aulas eram constantes, as reuniões cada vez menos participadas, greves cada vez mais frequentes.³²

Para complementar o quadro acima descrito, os professores entrevistados destacaram as *práticas de saneamento*, levadas a efeito nas escolas e em outras instituições portuguesas. Por meio delas, tratou-se de destituir dos cargos de direção, coordenação, supervisão etc. aqueles que estiveram no poder até o movimento de abril de 1974, realizando eleições diretas (em cada escola) para a indicação de novos nomes, considerados legítimos, para ocupar estes postos. É digna de nota a observação de Antonio Teodoro,³³ assinalando que, no processo de redemocratização da sociedade portuguesa, o controle do Estado perde sua força ante as escolas, onde as nascentes estruturas sindicais dos professores começavam já a assumir um papel de destaque no campo escolar, ora se antecipando, ora se recusando a aceitar quaisquer normatizações oriundas do Estado, contrariando, dessa forma, as expectativas de promover uma *transição controlada*, por parte dos governos provisórios que se sucederam até 1976. Cabe destacar com este autor que, nos trabalhos sobre a revolução portuguesa de abril, existe um assinalável consenso sobre duas de suas características marcantes: 1. a existência de forte movimento social popular, que impulsionou as principais transformações verificadas na sociedade portuguesa; e 2. a paralisia generalizada no seio das estruturas do aparelho de Estado, em resultado da luta pelo seu controle político.³⁴

São esses dois aspectos relevantes para compreendermos os processos nos quais se deu a ruptura do controle do Estado sobre a dinâmica das instituições escolares, deixando um campo aberto para a participação ativa dos professores nas decisões relativas à organização e ao funcionamento das escolas. Contudo, deve-se fazer a ressalva de que, no período posterior ao 25 de abril, estas conquistas teriam oscilado entre o aprofundamento das práticas e dispositivos tendentes à democratização e

32 Apud F. M. Rodrigues (coord), *O futuro era agora: O movimento popular do 25 de abril*, Lisboa, Dinossauro, 1994.

33 A. Teodoro, “Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976)”, *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Ano 17, n. 2, 2004. Acesso em 05.11.2010, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37417207>.

34 Idem, p. 184.

as sucessivas reformas tendentes à burocratização e à contenção da gestão democrática, tal como avaliou Licínio Lima.³⁵

De qualquer modo, os exemplos assinalados nos permitem afirmar que a capacidade de exercer pressão política, bem como as demonstrações de competência profissional materializadas em ações e associações coletivas de professores são estratégias exemplares das possibilidades de reconversão da posição ocupada pela categoria docente nos jogos de poder. Assim, as experiências de associativismo docente expressam, em certa medida, as expectativas partilhadas por grupos significativos de professores, cuja visão de mundo e da política interferem, direta ou indiretamente, nas políticas de Estado, na regulação da carreira docente e no funcionamento da escola.



35 L. Lima, “Vinte e cinco anos de gestão democrática em Portugal”, 2001, mimeo. De acordo com Lima, o Decreto 769-A/1976, de 23 de outubro de 1976, que regulamentou as estruturas de gestão das escolas de ensino preparatório e secundário, à época (hoje segundo e terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário), reconfigurou os processos autogestionários em curso à época, estabelecendo normas nesse sentido, mas, também, burocratizando a participação espontânea dos professores, em longas e concorridas assembleias, na medida em que imputa este poder aos conselhos diretivo e pedagógico criados pelo referido decreto.

II

O “sangue quente” que anima a classe. A luta dos professores públicos primários da corte imperial

*Angélica Borges¹ &
Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos²*

[...] uma classe inteira de funcionários publicos, classe talvez a mais importante dos servidores do Estado, vive oprimida, ludibriada, escarnecida, e, o que mais é, humilhada pela injustiça com que os poderes do estado a apellidão constantemente de ignorante!

*Manifesto dos professores públicos
primários da corte (1871)*



Questionados sobre suas competências, sem condições apropriadas de trabalho e submetidos a níveis de remuneração que, segundo eles mesmos, os situa na miséria, os professores públicos primários da corte se agitam na década de 1870, participam de encontros e reuniões, organizam-se, lançam abaixo-assinados,³ redigem manifestos,⁴ fundam jornais pedagógicos.⁵ Os professores deba-

1 Professora da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Duque de Caxias, possui graduação em pedagogia e mestrado em educação pela UERJ, atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP.

2 Doutor em educação, é professor do Instituto Superior de Educação da Faetec.

3 Cf. J. G. Gondra & D. C. de A. Lemos, “Poderes da assinatura: Abaixo-assinados como fonte para a história da educação brasileira do século XIX”, in H. H. P. Rocha, *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira*, Bragança Paulista, Editora Universidade de São Francisco, 2006.

tem sobre a situação da instrução, a má remuneração, os métodos pedagógicos, a legislação de ensino, o funcionamento das escolas e a formação dos professores.

Debates de um ofício que se profissionalizava e se organizava, que partia de sentimentos de coesão, sentimentos surgidos de problemas comuns, ao longo do trabalho realizado nas escolas das freguesias da corte. Movimentação que se dava em um momento no qual os professores eram submetidos a um controle cada vez maior por parte do Estado, por meio de legislações⁶ e ordens da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte e, mesmo acatando as normas, os professores públicos buscavam subverter a ordem, ou seja, se não tinham força para rejeitar as normas, as modificavam de acordo com as posições que assumiam.

Utilizamos como fontes nesse estudo a versão impressa do *Manifesto dos professores*, publicada em 1871 pela Typografia J. Villeneuve & Cia, e com seus trechos publicados no jornal pedagógico *A Verdadeira Instrução Publica* de circulação na corte e na província do Rio de Janeiro, sendo ambas as fontes localizadas na Biblioteca Nacional (BN). Para tentar perceber outros aspectos do debate, trabalhamos também com os relatórios dos ministros do Império, durante a gestão do gabinete do Visconde de Itaboraí, no qual o conselheiro Paulino Soares de Souza era ministro, e com ofícios da Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC) localizados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), tentando, assim, confrontar as perspectivas do poder, representadas pelo ministro dos Negócios do Império, e de uma parcela dos professores, representada pelos signatários do manifesto.⁷ Nessa disputa, buscava-se apresentar para a sociedade uma imagem dos mestres, de suas capacidades e funções, estando em discussão a sua formação, remuneração, assim como sua atuação e qualidade.

4 Cf. D. C. de A. Lemos, “Manifestos e manifestantes na educação brasileira”, in XXX Reunião anual da Anped, “30 anos de pesquisa e compromisso social”, 2007, Caxambu, 2007.

5 A. Borges & D. C. de A. Lemos, “Os legítimos representantes da classe: Os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX”, in “Associativismo e sindicalismo docente no Brasil: Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores”, *Anais do seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores*, Rio de Janeiro, Edições Iuperj, 2009.

6 Como, por exemplo, o Regulamento de 1854, o Regimento Interno das Escolas de 1855, os Regulamentos das Conferências Pedagógicas de 1872 e 1884.

7 Em alguns momentos recorreremos também aos relatórios da IGIPSC anexados aos do ministro do Império.

“Sinto pois ter de dizer-vos que as condições da instrução primária nessa corte estão ainda longe de satisfazer as necessidades sociaes”,⁸ assim o conselheiro Paulino José Soares de Souza descreve em relatório a situação da instrução pública em 1869. Entre os motivos, o conselheiro assinala o fato de haver na corte poucas escolas. Entretanto, segundo ele, estas ficavam aquém do que poderiam apresentar, por “falta de bons professores”.⁹ O discurso atribuindo ao professor os problemas da escola e os atrasos da sociedade eram (e são) comuns nos discursos do governo, de políticos e na imprensa. Era fácil atribuir o problema à “incompetência dos nossos mestres”.

Os professores não se calaram diante das acusações, reagiram a esses discursos e afirmaram em manifesto que, para eles, a ignorância não seria um “privilégio de nossa classe” e que, longe disso, ela estaria presente em vários lugares, sendo no Brasil “uma espécie de epidemia, que não respeita muitas vezes as mais elevadas posições!”¹⁰ Dizem ainda, confrontando o discurso do Estado, que “nenhum de nós ignora o que pertence ao seu officio, como acontece com muitos de vossos sábios bochechudos que se alimentão de vosso suor!”¹¹

Os indícios da participação organizada de professores são importantes para a compreensão da atuação dos docentes nos rumos da educação, seja tratando-a como coisa pública, objeto de interesse coletivo, seja demarcando posições e clamando pela responsabilidade do Estado diante das questões manifestadas.

Segundo Nóvoa,¹² as mudanças sociológicas do corpo docente primário produzidas no século XIX criaram as condições para o nascimento das primeiras associações profissionais. A emergência desse ator corporativo constitui, segundo o autor, a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, pois representa um reconhecimento dos professores enquanto grupo profissional.

Na corte, encontramos, a partir de 1870, uma movimentação de professores que possibilitou perceber seu processo de organização como categoria profissional, aproximando-se da direção apontada por Nóvoa acerca do aparecimento do ator corpo-

8 Brasil, Relatório do Ministro dos Negócios do Império do ano de 1868, p. 23.

9 Idem, p. 24, *passim*.

10 *Manifesto dos Professores Públicos de Instrução Primária da Corte*, Rio de Janeiro, Typographia de Julio Villeneuve & C., 1871, p. 8.

11 Idem, p. 9.

12 A. Nóvoa, “Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente”, *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991.

rativo. Movimentação que gira tanto em torno de questões pontuais, como intervenções referentes à organização escolar, quanto em torno de questões que diziam respeito a toda classe, como a questão salarial e a busca de melhores condições de trabalho. As intervenções feitas por professores foram levadas a público e ao Estado de diversas formas e com diferentes estratégias, tais como cartas, manifestos, abaixo-assinados, por meio da imprensa ou ainda em audiências com os representantes do governo. A hipótese da pesquisa é de que essas formas de reivindicação tiveram grande importância para a constituição do espírito corporativo.

O ofício de professor na corte: Entre normas e resistências

A Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827 constitui a primeira lei que procurou regulamentar a instrução de primeiras letras em âmbito nacional no Brasil. Por meio da Lei Geral é possível identificar ideias e concepções em torno da instrução, da docência, dos saberes escolares existentes naquele momento. Os professores deveriam ter uma conduta modelar e regular, utilizando como prova, por exemplo, a ficha policial. Nesse sentido, observa-se que, para um Estado nascente, saber e moralidade constituem-se “em um par necessário para o exercício do ofício de ensinar que, assim, embutia o seu desejo de instruir e moralizar o povo”.¹³

No município da corte, o regulamento de 1854 permite observar o debate existente entre a formação oferecida pela escola normal e a formação pela prática.¹⁴ Para Couto Ferraz,¹⁵ o “sistema de formação pelas escolas normais já havia fracassado dentro e fora do país”.¹⁶ Diante de um sistema considerado caro e ineficaz, apontava a necessidade de formar os professores pelo modo prático. A lei de 1854 possui um capítulo, composto pelos artigos 34 ao 46, para tratar dos professores adjuntos, procurando regular a formação pela prática.

13 J. G. Gondra, “O dia do professor – A ordem, a lei e as regras”, in *Caminhando em Educação* – Coletânea VI, Rio de Janeiro, Uerj/Faculdade de Educação, 1997, p. 56.

14 M. N. Uekane, “Instrutores da Milícia cidadã: A Escola Normal da corte e a formação de professores primários (1854-1889)”, Rio de Janeiro, Uerj, 2008, dissertação de mestrado em educação.

15 Ministro do Império, implementou a reforma da instrução em 1854 na corte.

16 J. G. Gondra, “A educação conciliada: Tensões na elaboração, redação e implantação de reformas educacionais”, *Educação em questão*, Vol. 12-13, Natal, 2001, p. 5.

Nesse sentido, as críticas, feitas por políticos e pela imprensa, dirigidas à instrução pública acabavam recaindo num suposto despreparo do professor, decorrente de uma formação precária, derivada desse modelo “artesanal”, que, segundo os críticos, não ofereceria nenhuma formação pedagógica para o exercício da profissão.

Até 1874 a irregularidade no financiamento e a ausência de legitimidade do modelo de formação escolarizada em cursos da Escola Normal fizeram com que a maioria dos professores públicos primários da corte tenham sido formada pela prática. Em geral, concluía os estudos primários por volta dos 12 ou 13 anos de idade, e então tornavam-se adjuntos das escolas públicas, auxiliando o professor nas tarefas.¹⁷

O procedimento de recrutamento dos professores, por meio da realização de concurso para provimento das cadeiras de instrução pública, funcionou igualmente, segundo Garcia, como

importante estratégia do governo dos professores, no sentido de modelar e atualizar o profissional docente, de acordo com as regras impostas pelo Estado Imperial em meados do século XIX até os momentos que antecedem à República,¹⁸

determinando os saberes necessários para o exercício da profissão docente. Do mesmo modo, Garcia também assinala que “a questão do recrutamento está intimamente ligada à profissionalização, qualificação e estatização do magistério”.¹⁹

Igualmente associado ao processo de profissionalização, o serviço de inspeção²⁰ se inscreve como instrumento que pretende regular o exercício do ofício, controlando práticas, livros, materiais, circulação e movimentação de professores. Instituída pelo regulamento de 1854, que também definia regras para a prática do ofício e os procedimentos que o professor deveria ter na escola, a aparelhagem de fiscalização possuía uma hierarquia nos cargos de inspeção. A definição dos papéis de cada

17 D. C. de A. Lemos, “O discurso da ordem: A constituição do campo docente na corte Imperial”, Rio de Janeiro, Uerj, 2006, dissertação de mestrado em educação, p. 30.

18 I. Garcia, “Certame de atletas vigorosos/as: Uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)”, Rio de Janeiro, Uerj, 2005, dissertação de mestrado em educação, p. 44.

19 Idem, p. 44.

20 Cf. A. Borges, “Ordem no ensino: A inspeção de professores primários na capital do Império Brasileiro (1854-1865)”, Rio de Janeiro, Uerj, 2008, dissertação de mestrado em educação.

agente fiscalizador denota uma escala de poderes e o tipo de proximidade com os professores sobre os quais deve exercer uma vigilância.

Outro documento que definiu normas para o trabalho do professor foi o Regimento Interno das Escolas, estabelecido em 1855. Segundo Garcia, o regimento juntamente com o regulamento de 1854 configuraram um conjunto de normas com direitos e deveres, aos quais os profissionais docentes estiveram submetidos, e “constituíram uma espécie de solo comum, a partir do que se pode pensar o estatuto profissional da docência”.²¹

Observa-se que o início do regimento interno trata dos deveres dos professores, enquanto que o regulamento de 1854 inicia-se com a inspeção. O regulamento normatizava a instrução no município da corte, o regimento o funcionamento das escolas. Nesse sentido, cabe sinalizar o professor como importante elemento a ser recoberto pelo regimento, visto que a escola era uma unidade de ensino formada por um professor, dependendo o seu funcionamento, portanto, do modo como este profissional trabalhava.

Em seu primeiro relatório, o inspetor da instrução Eusébio de Queiroz afirmou estar fora de dúvida que o aperfeiçoamento da instrução pública dependia, em grande parte, da “inspeção inteligente, regular e activa dos seus diversos estabelecimentos”.²² Eusébio alegava que os professores poderiam “deixar-se dominar pelo espírito de rotina e pela indolência” quando estivessem longe da “ação da autoridade superior”. Diante de tais observações, defende a presença de autoridades que, ao exercerem “uma inspeção immediata sobre o ensino, animem o professor na árdua tarefa a que se dedicou, o aconselhem, o guiem, e o advirão para que se não desviem do caminho que lhes dicta o dever”.²³ Em relatório posterior, relativo ao ano de 1857, ao reivindicar o auxílio dos párocos na inspeção das escolas, o inspetor reitera a necessidade de o professor sentir-se sob vigilância.

Em meio a esse cenário marcado por um conjunto de regras definidas por lei, debates acerca do modo de formação docente e determinadas condições de trabalho, os professores procuravam expor suas ideias, questionamentos e argumentos em torno de determinadas questões, reclamando pela melhoria do ensino, das instalações físicas das escolas, da falta de material e mobiliário adequados. Por meio de documentos, comissões e conferências, foi possível perceber professores lutando por melhores condições de trabalho, burlando normas e contornando a inspeção. Tais aspectos aproximam-se das observações de Schueler quando afirma:

21 I. Garcia, op. cit., p. 46.

22 Relatório da IGIPSC do ano de 1855, p. 5.

23 Idem, p. 3.

O domínio e a produção de saberes e disciplinas escolares conferiam aos professores primários da corte uma relativa autonomia em relação aos regulamentos e as normas oficiais da inspetoria de instrução pública da cidade, o que, em última instância, abria possibilidades e condições de existência, no interior do sistema escolar da cidade (e da forma escolar que se construía no século XIX), de diversificadas culturas escolares, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organização das escolas.²⁴

Diante de tais situações, a autora destaca que o complexo processo de “funcionarização” não ocorreu sem a intervenção e atuação dos professores e professoras por meio de adesão, resistência, burlando ou apresentando alternativas. Nesse sentido, nas últimas décadas do século XIX, em contrapartida à funcionarização e à estatização da docência

percebeu-se um processo de construção de identidades simbólicas coletivas, ainda que provisórias e contraditórias, de professores e professoras públicos primários, os quais vinham *se fazendo* como um “ator corporativo”.²⁵

O Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte

Creou-se uma comissão incumbida de zelar os nossos interesses e de levar as queixas da classe a todos os poderes do Estado, inclusivamente ao poder real. Era e é o programma da comissão pedir, rogar, implorar, e finalmente queixar-se amargamente a sociedade pela imprensa contra o seu mesmo indifferentismo.

Manifesto dos professores públicos primários da corte (1871)

O *Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte* de 1871 está profundamente marcado pela atmosfera social de sua época. É um período de grandes debates ideológicos, de expectativa por mudanças na política e na sociedade. É caracterizado pelo desejo de transformações sociais. Segundo Romero, rememorando a década de 1870,

24 A. Schueler, “Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889): Notas de pesquisa”, in *Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped*, 2005, pp. 7-8.

25 Idem, p. 11.

um Bando de idéias novas esvoaçava sobre nós de todos os pontos do horizonte. Positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, cientificismo [...] tudo então se agitou.²⁶

Ao tentar construir um olhar sobre o *Manifesto* de 1871, é fundamental entendê-lo no momento de efervescência pelo qual passava o Império, na década de 1870,²⁷ período em que se verifica no Brasil o crescimento dos movimentos republicanos e o declínio do regime monárquico.²⁸ Em 1870, foi lançado o manifesto do Partido Republicano e, em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre. Nesse período, um grupo de professores públicos primários da corte se reúne e elabora uma série de quatro cartas/manifestos, três dirigidas às autoridades e uma aos concidadãos, nas quais descreve a situação da instrução e dos professores.²⁹

Segundo o *Grande dicionário português ou thesouro da língua portuguesa* que circulava na corte, organizado pelo Dr. Fr. Domingos Vieira e editado no Porto em 1873, a palavra manifesto significa:

Manifesto, A, (1) Adj. (do latim *Manifestus*) Claro, patente, descoberto, publico, sabido conhecido. SYN.: Manifesto, Notório. Notório tem em si a ideia de conhecimento, e manifesto a ideia de evidencia; Manifesto (2)s.m. Declaração pública pela qual um príncipe ou estado explica as razões de sua conducta para com outro príncipe ou estado, sobretudo quando se trata de guerra – Dá-se também o nome de manifesto às declarações públicas de um partido.

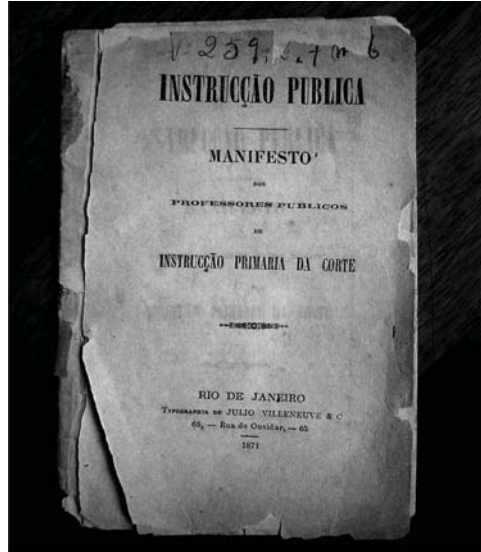
-
- 26 S. Romero. *Provocações e debates: Contribuições para o estudo do Brasil social*, Porto, Chardron, 1910, p. 32.
- 27 Sobre os problemas políticos do período, incluindo o fim da Guerra contra o Paraguai, cf. J. M. de Carvalho, *A construção da ordem: A elite política imperial*, 2. ed., Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Relume Dumará, 1996.
- 28 Acelerado pelo fim da Guerra do Paraguai, a qual muitos historiadores assinalam como decisiva para a derrocada do Império. Porém, o declínio do regime monárquico, segundo L. M. Schwarcz (*As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*, São Paulo, Cia das Letras, 1998), não se relaciona com falta de popularidade do imperador, pois D. Pedro II viveu na década de 1870 o auge da sua popularidade.
- 29 A primeira carta foi destinada ao conselheiro Paulino José Soares de Souza, em 25 de agosto de 1870; a segunda é dirigida ao corpo legislativo, em 20 de junho de 1871; e, devido à recepção dos manifestos anteriores, uma terceira foi escrita, para ninguém menos que o próprio imperador Pedro II, e enviada “poucos dias antes de sua partida para a Europa”. A última carta foi datada de 28 de julho de 1871, sendo dirigida aos concidadãos. Estas cartas foram reunidas em julho de 1871 e publicadas com o título de *Manifesto dos professores públicos de instrução primária da corte*, denunciando problemas que envolviam a instrução pública e os professores.

O que era notório e manifesto? O que os professores públicos da corte queriam declarar publicamente? A leitura do *Manifesto* de 1871 dá indícios do quadro de disputas e problemas que permeavam a educação e que esses professores divulgavam. Entretanto, os manifestos não constituem um documento único a exprimir o debate no qual a corporação docente encontrava-se envolvida. É importante perceber que os discursos contidos nos manifestos não são expressões de sujeitos individuais e devem ser compreendidos inseridos em um campo de força complexo,

de debates, tensões e articulações no interior da corporação docente. Cabe ressaltar também que os manifestos não foram a única forma de reivindicação e intervenção dos docentes frente ao Estado e à sociedade: os professores organizavam-se em torno de jornais, abaixo-assinados e grêmios.

Junto a essas questões, é importante trabalhar o manifesto em sua materialidade, não apenas como fonte, mas principalmente como objeto de estudo, analisando-o em seu lugar de aparecimento como um importante monumento,³⁰ peça emblemática para a compreensão da participação organizada de professores nos rumos da educação, e como promotor da valorização do papel social e político do professor. Entendemos esse documento como uma ferramenta de auxílio na legitimação do campo profissional, que desempenha importante papel na articulação e criação das associações de professores, possibilitando, assim, perceber as demandas de seus autores, a conjuntura política da época e as repercussões desse tipo de intervenção. Com esse entendimento, devemos perceber, no local de produção, as relações e os sujeitos envolvidos na elaboração do manifesto, entendendo que a escrita se encon-

Figura 1
Capa do Manifesto de 1871
(Biblioteca Nacional)



Daniel Lemos

30 Cf. M. de Certeau. *A escrita da história*, Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1982.

tra determinada pelos constrangimentos e interesses do meio. O discurso do *Manifesto* produz – e está articulado com – estratégias e práticas que pretendem provocar uma autoridade baseada no local de fala dos manifestantes, construindo representações do mundo com base nos projetos aos quais os formuladores se filiam.

Desta forma, ao estudar os manifestos dos professores públicos da corte, é possível perceber, por outro ângulo, que não o da documentação oficial do Estado, determinados problemas e situações do ensino no século XIX, perceber quais questões mobilizavam os professores, como eles se organizavam diante de tais fatos e os desdobramentos causados por essas iniciativas. Um dos efeitos pode ser exatamente a consolidação dos docentes enquanto atores corporativos. Nessa linha de raciocínio, os manifestos podem oferecer indícios sobre a criação das associações de classe, relacionando o trabalho coletivo e o entendimento, por parte dos professores, da existência de problemas comuns a todos e que, organizados, poderiam se fazer melhor representar diante do Estado e da sociedade.

Se o primeiro sentido de apresentar esse manifesto fica evidente ao ler o seu conteúdo e ver a sua destinação, qual seria o sentido de suas republicações? A primeira republicação foi feita no *Manifesto* em 1871, junto a outras de iniciativas dos professores. Esse foi o momento em que a classe toma a resolução de apresentar, de forma organizada, a trajetória por eles vivida, a quem denominam “o poder real da nação”, poder que não seria exercido por ministro, pelo parlamento, ou mesmo pelo imperador e sim pelos concidadãos, deixando claro, com isso, suas desilusões com os poderes do Estado. Nesse momento, o conselheiro Paulino já não ocupava a pasta de Negócios do Império e a inclusão da carta destinada a ele, além de demonstrar a trajetória dos manifestantes, indica sua importância para o movimento.

Ao que aparenta pelos manifestos, o relatório dos Negócios do Império apresentado por Paulino em 1869 auxiliou os professores a criarem um espírito de grupo, ou, nas palavras dos próprios manifestantes, “signaes de coesão começarão então a notar-se”. Esses sinais de coesão, ao que tudo indica, levaram à republicação dos manifestos escritos a partir de 1870, incluindo o destinado ao conselheiro Paulino, e até a criação do já mencionado jornal pedagógico *A Verdadeira Instrução Publica*, em 1872.

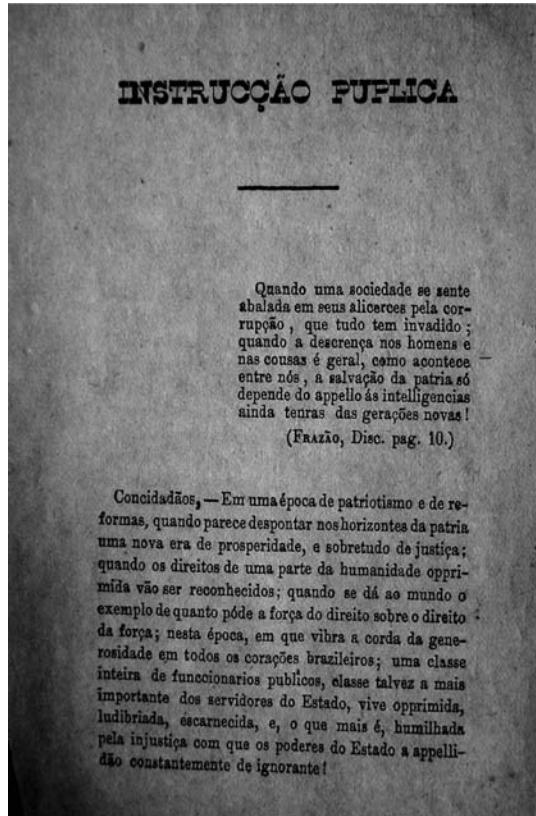
Nesse jornal, o manifesto destinado a Paulino foi republicado outra vez no aniversário de um ano da edição de 1871. Sua republicação cumpre o papel de marco comemorativo e, nessa perspectiva, a relação é menos com o tempo ou as demandas de quando foi escrito e mais com poder de intervir e construir sentidos, dar visibilidade a uma trajetória. Já não é mais o que foi construído para ser. Agora é um monumento para os professores que, nas suas republicações, atribuíram e agrega-

ram outros sentidos. Calcularam novos efeitos: a fundação de uma identidade, a invenção de um “nós”. A evidência de uma história que se oferece como suporte e fundamento para outras iniciativas. Um manifesto/identidade, renovado em cada leitura, que faz reviver um passado e que ajuda a restaurar um esquecimento e a encontrar os movimentos pelos sinais por eles deixados e, quando retomamos as suas práticas e analisamos os traços encontrados, este documento já não é mais a fonte e sim um objeto, sintoma de todo um movimento.

Rebeldias docentes nas escolas da corte

Para se ter uma ideia, no ano de 1871 havia, segundo o relatório da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, 28 professores e 32 professoras em exercício na corte, bem como 21 professores adjuntos e 21 adjuntas recebendo algum tipo de vencimento. A professora que mais tempo atuou, Francisca de Paula Moraes e Lima, trabalhou por 34 anos, sendo aposentada em 15 de abril de 1871, faltando apenas 1 ano para começar a receber um salário maior. Segundo o regulamento de 1854, o professor poderia requerer a aposentadoria com 25 anos de magistério,³¹

Figura 2
Primeira página do Manifesto
(Biblioteca Nacional)



Daniel Lemos

31 Art. 29: “O professor que contar 25 annos de serviço effectivo poderá ser jubulado com o ordenado por inteiro”.

mas se trabalhasse por mais 10 anos ganharia um aumento.³² Tal fato ficou registrado no *Manifesto*:

A lei estabelece duas sortes de jubilações: uma aos 25 annos de serviço, com um simples ordenado, outra com as gratificações aos que servirem mais 10 annos, isto é aos 35 annos de serviço. De sorte que o professor que, podendo ter seu ordenado aos 25 annos, conserva-se no magistério, só o faz porque acredita na promessa de uma jubilação vantajosa. Por outro lado, o governo só conserva os professores que o tem merecido.

Pois bem, uma professora, uma pobre professora sexagenária, servia ao estado havia 34 annos e um mez: onze mezes mais e seria aposentada com suas gratificações. Sua idade avançada e seu longo tirocínio no magistério a tornavam incapaz de qualquer outro commettimento. Pois acaba de ser jubilada só com os vencimentos a que tinha direito com 25 annos de serviço, porque não completára os 35! Porem ella não pediu jubilação, nem se lhe apontou um defeito. Antes pelo contrario, havia sido, mezes antes, contemplada com uma gratificação que a lei concede aos professores que se distinguem por mais de 15 annos. O governo, portanto, lhe havia reconhecido distincção! Alem disso o delegado,³³ autoridade local que dera sempre della as melhores informações, julgando-se desautorado pelo acto da administração, demitiu-se!³⁴

Dentre os professores, o que atuou por mais tempo foi Francisco Alves da Silva Castilho, permanecendo na escola da freguesia de Campo Grande por 38 anos (1849-1887). Castilho, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Schueler, fez parte de um conjunto de professores que apresentaram uma produção intelectual e didática contribuindo para a “constituição da *cultura escolar*, dos campos de saberes e práticas pedagógicas”.³⁵

Anos antes, em 1856, o professor Castilho, ao dedicar seus dois métodos intitulados *Escola brasileira* ao inspetor geral Eusébio de Queiroz, produz um ofício

32 Art. 31: “O professor publico terá direito: 1º O augmento da quarta parte do seu ordenado, quando o Governo o conservar no magisterio, sobre proposta do Instructor Geral, depois de 25 annos de serviço. 2º A ser jubilado com todos os vencimentos mencionados no Art. 25, se servir por mais de dez annos além do prazo mencionado no Art. 29”.

33 O delegado da freguesia de Santa Rita era o bacharel Antonio Ribeiro Monteiro de Barros, que atuou 10 anos no cargo, no período de 1861 a 1871.

34 *Manifesto dos professores públicos primários da corte*, op. cit., p. 7.

35 A. Schueler, “Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na corte imperial (1860 – 1889)”, Projeto de Pesquisa, Rio de Janeiro, Uerj, 2005, p. 1.

de duas páginas,³⁶ por meio do qual expõe suas ideias a respeito do regulamento de 1854. Nele Castilho parece fazer suas observações como se estivesse representando a classe dos professores da corte.³⁷ Elogia o regulamento de 1854 por ter surgido como uma “brilhante aurora” que veio animar os professores:

Jaziam os professores de primeiras letras em um letal desanimo pelo critico estado da instrucção publica, quando em 17 de Fevº de 1854 foi publicado o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. O Município saudou a esta Pomba que entraria o feliz anuncio de uma nova era, e os professores públicos soltarão um longo suspiro desafiando o peito para receber uma doce esperança de vida.

No entanto, para Castilho, não bastava a existência da lei, era preciso alguém que acudisse a classe, assim destaca a nomeação de Eusébio como inspetor geral pelo ministro Couto Ferraz. Com uma linguagem laudatória, realiza uma reflexão acerca da política voltada para a profissão docente e expressa seu entusiasmo com a perspectiva da administração de Eusébio. Ainda nesse documento, o professor declara, deixando indícios de como andavam os ânimos da classe docente já nos anos 1850:

Pela minha parte, sou o mais insignificante dos membros deste corpo mas nem por isso me corre pelas veias um sangue menos quente do que aquelle que anima a todos os meus companheiros.

Apesar do texto exaltador, meses depois em ofício de 4 de setembro de 1856, observamos Castilho rebatendo as críticas registradas no relatório da inspeção da instrução feito por Eusébio de Queiroz, referente ao ano de 1855. Apesar de sua admiração pelo inspetor, o professor não se inibiu na tarefa de contestar, bem como reclamar da casa da escola e pedir a construção de um edifício adequado.³⁸

Um sinal do reconhecimento de fazer parte de uma classe³⁹ pode ser percebido nos casos do professor Gustavo José Mattos e da professora Adelina Amé-

36 AGCRJ, código 10.4.38, 25 jun 1856, pp. 19-20.

37 Castilho usa o termo “classe” para designar o conjunto de professores públicos primários ao longo desse ofício.

38 Cf. A. Borges, “Ordem no ensino: A inspeção de professores primários na capital do Império Brasileiro (1854-1865)”, op. cit.

39 “[...] não podemos entender a classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico”. E. P. Thompson, *A formação da classe operaria inglesa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 12.

lia,⁴⁰ da freguesia do Espírito Santo, que, por intermédio de iniciativas isoladas, acabaram por demonstrar um problema pelo qual passavam vários professores da freguesia: um ofício enviado pelo delegado de Instrução “*determinava, ordenava e exigia*” que os professores enviassem a lista dos meninos pobres matriculados nas escolas da corte. Depois de reiterados pedidos, o delegado Nijam José Alves Pereira recebe a seguinte resposta do professor:

Ilmo. e Revmo Sr.

Em observância ao que me determina VS^a em seu segundo ofício, reiterando a exigência de uma lista dos meninos indigentes que careçam de livros gratuitos, acompanhado dos nomes de seus pais ou encarregados, tenho a responder a VS^a que muito difficil, senão impossível e satisfaz esta exigência, a menos que não commetta alguma leviandade ou inexatidão: 1^o porque não tenho dados certos para logo no principio do anno conhecer do estado de fortuna dos pais de meus alunos; 2^o *porque não sou competente para oficialmente classificar ninguém de rico ou pobre, ou ainda de indigente*; 3^o *porque não devo julgar pela apparencia para assegurar com certeza e cunho official. Lutando com esta difficuldade em que igualmente luctão muitos de meus collegas a que consultei*, não incontinentemente a VS^a que faço saber à Inspectoria a ponderação deste improficuo meio de se distribuir livros nas escolas publicas, a menos que se não queira obrigar o professor a falar a verdade em um acto official, que deve ter o cunho da certeza. VS^a em seu bom senso e sabedoria me ordenará o que for conveniente e mais acertado.

Deus guarde VS^a

Ilmo. Sr. Delegado de Instrução da Freguesia do Espírito Santo

Nijam José Alves Pereira

Professor Gustavo José Mattos

Rio de Janeiro, 19 de março de 1881.⁴¹

Nessa resposta, o professor deixa claro que não é “competente para oficialmente classificar ninguém de rico ou pobre, ou ainda de indigente”, demonstrando os limites da profissão. O professor demonstra ainda que, diante da exigência da inspetoria e sem saber como agir, consultou outros professores: “lutando com esta difficuldade em que igualmente luctão muitos de meus collegas a que consultei”. Assim, a resposta do professor Gustavo refletia a posição de vários

40 A respeito destas cartas, cf. M. Z. de Souza, “Luzes civilizadoras para os desprovidos da fortuna na corte”, In II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, SBHE/UFRN, 2002, CD-ROM.

41 AGCRJ, código 12-1-4, pp. 35, 44, 45 e 46, grifos nossos.

outros professores. Ainda que não respondendo por todos, acabou agindo como porta-voz da classe.

O simples fato de não enviarem a lista constituiu uma desobediência, ou ainda, um protesto silencioso e aparentemente não articulado, em relação ao pedido que estava além da obrigação dos professores. A professora Adelina Amélia, como o professor Gustavo, também responde ao delegado. Contudo, usa de uma estratégia diferente para protestar. Um dia após o envio da carta do professor Gustavo, ela escreveu:

Ilmo. e Revmo Sr.

À vista da *insistência* de V. Revma. nova circular que recebi com data de 18 do corrente, *cumpre-me ampliar o que já disse em officio anterior, remettendo boje a V. Revma uma lista das 81 alumnas matriculadas n'esta escola, todas no cazo de receberem livros*, pois que, como V. Rvema não ignora, são quase todos os seus responsaveis, pessôas de poucos recursos e em geral moradores de estalagem. Conhecedor como *V. Revma é da freguesia, deve saber só os necessitados procuram as escolas publicas, os outros, esses, querem os collegios particulares, onde pagando, julgando encontrar para seus filhos, separando mais solicitude e melhor educação, os do contacto da gente de baixa classe, sem se lembrarem, que não é nas horas de aula que esse contacto tem influencia e que muitas vezes dão os mais elevados exemplos, os mais humildes.*

Deus guarde a V. Revma

Professora Adelina Amélia Lopes Vieira

Rio de Janeiro, 20 de março de 1881.⁴²

A professora Adelina reagiu à regra imposta reinventando a própria regra, sem descumprir o que foi exigido pelo delegado de Instrução. Ela enviou a lista, mas não como havia sido solicitado, pois colocou nela todas as suas alunas, deixando clara sua posição, afirmando que “só os necessitados procuram as escolas públicas”.

Como se pode perceber, os professores, embora reclamando, reconhecem que existe uma hierarquia. Reconhecem sua posição de súditos. Fato este que não os torna passivos; eles reclamam e lutam, mas entregam nas mãos do delegado a responsabilidade pela decisão de como será feita a lista dos meninos pobres, apelando ao bom senso e à sabedoria do mesmo. Sujeitam-se a cumprir o que lhes foi ordenado, sem, contudo, omitir o que pensam, defendendo suas posições. Enquanto as normas agem sobre eles, procurando conformar e controlar práticas bem determi-

42 AGCRJ, código 12-1-4, grifos nossos.

nadas, eles também, por sua vez, reagem, discutindo as regras que lhes são impostas, propondo alterações e revogações, reinventando a própria norma.

Dessa forma, os professores auxiliaram a configurar as obrigações e deveres da profissão, deveres que não incluíam a classificação de alunos segundo o “estado de fortuna dos pais”. De acordo com Maria Zélia de Souza,

pelo caso das correspondências dos/as professores(as), percebemos os diferentes papéis no exercício de seu “sacerdócio”, de instruir, organizar a disciplina, tratar das enfermidades, proteger e educar.⁴³

O discurso articulado e a autonomia relacionados às próprias características da profissão dificultaram uma postura de obediência incondicional diante do cumprimento de determinações, como nos casos referidos. Diante disso, o Estado imperial procura cada vez mais intensificar os mecanismos de vigilância sobre os professores, criando e aperfeiçoando outro corpo de funcionários especificamente para esse fim. Nesse sentido, podemos observar o controle das práticas profissionais e pessoais dos docentes, exercido pelo Estado, por intermédio da ação dos inspetores e dos delegados da instrução pública. Esse controle também pode ser observado por meio do processo de escolha dos livros escolares⁴⁴ e nos processos de seleção e formação para professores, conforme já assinalado.

Tal vigilância contava também com outro mecanismo previsto na mesma lei: as conferências pedagógicas, que receberam instruções especiais organizadas pelo governo apenas em 1872. Espaço de discussão a respeito da instrução, funcionavam como um evento de “inspeção de ideias” que circulavam na corporação docente, possibilitando formas de conhecer e controlar o movimento do magistério. Nos documentos pesquisados é possível observar que os professores organizaram formas de protesto diante de diversas situações relacionadas ao evento como manter o silênciosos durante as conferências, uma vez que a presença era obrigatória; a realização de abaixo-assinados reivindicando, por exemplo, o encerramento dos trabalhos escolares para que os professores dispusessem de tempo para estudar os pontos do programa; e publicação de artigos em periódicos com reclamações e questionamentos acerca do funcionamento das conferências. Apesar de controladas pelo governo, também se tornaram um espaço que proporcionou o encon-

43 M. Z. de Souza, op. cit., p. 6.

44 Cf. G. Teixeira, “O grande mestre da escola: Os livros de leitura para a escola primária da capital do império brasileiro”, Rio de Janeiro, Uerj, 2008, dissertação de mestrado em educação.

tro de professores e contribuiu com as discussões em torno de problemas educacionais.⁴⁵

Embora o foco do estudo esteja na década de 1870, é possível observar em décadas anteriores a forma como os professores, objeto de fiscalização, lidavam com a ação de serem inspecionados, sua relação com a inspetoria, as estratégias que utilizavam para contornar os mecanismos de inspeção, as discussões e questões debatidas. Um exemplo que pode ser levantado, por aparecer em uma série de manuscritos sob a guarda do AGCRJ, se refere à condição dos prédios escolares, lugar onde também funcionava a residência dos professores.

Diversos documentos que integram o códice 11.2.12⁴⁶ tratam da situação de uma casa-escola de uma professora, caso que contou também com a participação do seu marido. A professora da escola da freguesia de Santa Rita, Delfina Roza da Silva Vasconcellos, solicitou mudança de casa para instalação da escola, indicando uma casa situada na rua do Livramento. No entanto, ocorreram desentendimentos com o proprietário e ela desistiu de residir na mencionada casa.

A professora pediu mudança para outro local, contudo, os trâmites burocráticos na inspetoria continuaram em andamento como se a professora já estivesse se instalado na casa da rua do Livramento. Desse modo, inicia-se uma discussão na qual o delegado de distrito, bacharel Marcos Antonio Ribeiro Monteiro de Barros, discorda da reclamação da professora e solicita que ela ocupe a casa o mais rápido possível. Delfina Vasconcellos responde que não aceita se mudar, expondo os motivos e, no mesmo sentido, observa-se outros documentos em que a professora vai reclamando e respondendo às ordens do delegado. Entre as correspondências há uma que indica a mudança da professora, destacando outras reclamações pelo fato de ela ter de instalar o gás na casa e abrir duas salas para a escola às suas próprias custas. O delegado, bacharel em direito, alega que tal gasto é previsto legalmente e que a professora precisava sujeitar-se ao abatimento no salário. Delfina responde, declarando não concordar com o abatimento, exigindo receber o salário integralmente. Diante da discussão, o marido da professora, José Rufino Roiz Vasconcellos, que ocupava o cargo de delegado interino do 3º Distrito da Instrução Pública, manda uma carta ao inspetor geral a fim de intervir por sua mulher.

Não foi possível localizar a continuidade ou o desfecho da discussão, mas a troca de ofícios e o teor das discussões, como se pode perceber, apontam que a professora

45 Cf. A. Borges & D. C. de A. Lemos, op. cit.

46 Códice 11.2.12, 1865, pp. 29-55.

partilhava de alguns princípios no que se refere às características do edifício escolar e sua localização, de modo que pudesse realizar suas atividades a contento. No entanto, o ponto de vista do usuário da escola parece ser desconsiderado em nome de uma razão do Estado, expressa, neste caso, pela posição irredutível do fiscal da inspetoria.

A preocupação com os prédios igualmente foi observada no ofício da professora Alcida Brandelina, encaminhado ao delegado do 3º Distrito e ao inspetor Joaquim Caetano da Silva, informando que o prédio designado para a instalação da escola a seu cargo não havia sido bem reformado, apresentando até traços de desabamento. Em função disso, declara que não se mudará para o prédio para não expor a vida de sua família e de seus alunos.⁴⁷ Aqui, a proteção da vida é invocada como situação limite e justificativa para a “desobediência” da professora.

Outro exemplo aparece em ofício de Candido Pereira Monteiro, remetido ao inspetor Joaquim Caetano da Silva, informando o pedido feito pelo professor da 2ª escola pública de meninos da freguesia da Lagoa para a mudança de escola para outra casa que se encontrava vazia. Alegava que a casa ocupada era úmida e prejudicial à sua saúde e a de sua família, tendo sido ultimamente impedido de exercer as funções de seu cargo em consequência de febres intermitentes que o levaram à cama.⁴⁸

Percebe-se que os professores das décadas de 1850 e 1860 também não aceitavam facilmente as condições oferecidas para o funcionamento das escolas.⁴⁹ Reclamaram, questionaram, argumentaram em relação ao local e a casa na qual deveriam instalar-se e colocar em funcionamento a escola. Entre os argumentos, nota-se a presença de prescrições dos médicos higienistas a respeito da umidade, ventilação, bem como a estrutura mal conservada dos prédios e sua localização isolada. Ao mesmo tempo, problematizavam a questão do pagamento, o que aparece em duas dimensões. Primeiramente, denunciam o alto preço, efeito de uma espécie de especulação imobiliária patrocinada pelos proprietários de imóveis e favorecida pela inexistência de prédios públicos destinados às escolas; depois, debatem a fração dos salários que era descontada para pagar os altos alugueis.

47 Códice 11.2.30, 1868, pp. 16-19.

48 Códice 11.2.21, 1867, pp. 67-68.

49 Cf. A. Borges, “Tensões na inspeção do ensino público: Um estudo acerca das reações dos professores primários na corte (1854-1865)”, in VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, São Luís, Amaury D’Ávila, 2010, CD-ROM.

Apontamentos finais acerca do associativismo docente

O associativismo docente é um fenômeno que se desenvolve no Brasil no início do século XIX, fundamentalmente a partir da segunda metade dos 1800, com característica essencialmente mutualista e implementado por professores do ensino primário. Este é um traço comum na organização docente: a preponderância dos professores de instrução primária, no momento em que as associações se organizam tendo por base o grau de ensino. São os professores de primeiras letras os impulsionadores do associativismo docente, fato talvez explicável pela precariedade das condições em que tal prática era desenvolvida.

O modelo de organização por ramo profissional estava difundido por diversos países, e o século XIX foi palco de intensa movimentação de trabalhadores na Europa e também no Brasil, onde começavam a organizar-se. Porém, a prática de organizar e participar de grupos vem de longa data na corte imperial. A população letrada reunia-se em clubes e sociedades dos mais diferentes fins, e depois também em associações profissionais, artísticas e literárias.

As primeiras associações profissionais que reuniam trabalhadores não especializados começaram a surgir nos grandes centros, principalmente na província do Rio de Janeiro e na corte, quando a escravidão ainda era a forma de trabalho predominante. Entre essas associações, pode-se destacar a Sociedade Beneficente dos Cocheiros, que se organizou em 1856, a Associação Protetora dos Caixeiros, também fundada na década de 1850. Essas associações foram formadas dentro do modelo de auxílio mútuo, muito difundido na época, com o objetivo expresso de fornecer aos seus membros pequenas importâncias em caso de doença, desemprego ou invalidez, custeando enterros e garantindo à viúva uma diminuta pensão.

Essas associações promovem aproximações entre pessoas que partilham ideias e interesses comuns, que também levam à fundação de grêmios e clubes, como os republicanos e abolicionistas, que contavam com a presença de profissionais de diversas áreas, como a dos professores. Entre a multiplicidade de formas possíveis de organização, o modelo escolhido fornece indícios da postura e da linha de atuação de cada grupo.

De acordo como *Grande Diccionario Portuguez*⁵⁰ as definições correntes de associação, associar e grêmio, são assim expressas:

50 D. Vieira (ed), *Grande diccionario portuguez ou thesouro da língua portugueza*, Porto, 1873.

1. Associar (do latim *Associare*) – Reunir em sociedade; congregar; ajuntar; agregar; convocar para um centro ou grêmio.
2. Associação, S.f. (do latim *Associatio*) – União estabelecida entre muitas pessoas para qualquer empresa.
- 3 Grêmio, S.m. (do latim *Gremium*) – Reunião de indivíduos que formam uma classe de contribuintes, os quaes estabelecem entre si, e segundo os rendimentos de cada um, a quantia que devem entrar para preencher a contribuição que lhes é imposta – ir ao grêmio – sujeitar-se as decisões do grêmio.

No Brasil, a escolha do modelo associativo mais adequado aos professores foi alvo de longas controvérsias, mas as práticas associativas pautaram-se, de forma geral, por três pontos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Reivindicações indissociáveis da ação levada a cabo pelas associações, que acrescentaram à unidade do corpo docente imposta pelo Estado uma unidade orgânica, interna, construída com base em interesses comuns e na consolidação de princípios. É importante também ressaltar que o processo de organização e luta dos professores públicos primários pautou-se na defesa dos interesses econômicos da categoria, sem, contudo, esquecer a luta por uma maior qualidade do ensino. Duas bandeiras do movimento associativista docente.



Associação Sul Rio-Grandense de Professores: Um caso de associativismo mútuo docente (1929-1979)

**Sérgio Ricardo Pereira Cardoso¹ &
Elomar Tambara²**

Prolegômenos

Sob determinado aspecto, a temática “associações docentes” aparenta ser ainda pouco explorada pelos historiadores da educação brasileira, preocupados, em sua maioria, em analisar instituições escolares, currículos, livros, cultura material, entre outros objetos de pesquisa.

Mesmo entre os estudiosos do professorado – no que tange à classe³ ou grupos – existe uma nítida separação entre as pesquisas sobre associativismo, consideradas frequentemente uma “pré-história” do sindicalismo de professores, e os estudos sobre os sindicatos docentes, a maioria dos quais se detém no último grupo, provavelmente por conta de quantidade maior de fontes e de posturas ideológicas de seus estudiosos, cuja periodização situa-se principalmente a partir da década de 1970.

1 Pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) (campus Rio Grande), sergio.cardoso@riogrande.ifrs.edu.br.

2 Pesquisador do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (Ceihe) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), tambara@ufpel.tche.br.

3 A palavra classe aqui empregada tem o mesmo significado que outrora teria pelos fundadores da Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRP), ou seja, grupo de profissionais, e não a conjectura conceitual trabalhada por Marx.

Numa trajetória caracterizada por continuidades e rupturas, as associações docentes de Pelotas vão do mutualismo ao sindicalismo em aproximadamente 50 anos, ou seja, desde a fundação da Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRP), em 14 de outubro de 1929, até a criação do 24º núcleo do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), em Pelotas (1979), meio século se passa. Destacam-se estas duas pela quantidade de associados que estas instituições arregimentavam. Entretanto, não se pode esquecer outras associações docentes como a Associação de Docentes da Universidade Federal de Pelotas (AdufPel), Associação de Docentes da Universidade Católica de Pelotas (AducPel), Associação dos Servidores da Escola Técnica Federal de Pelotas (ASETFPel), Associação dos Municípios de Pelotas (AMP), entre outras.

O interessante é que parece ser uma continuidade esta diferença de tempo entre as formações mutualistas e sindicais, assim como entre o sindicalismo operário e o docente. Pois, ao analisar seis sindicatos docentes de educação básica no Brasil, Dal Rosso e Lúcio chegaram à conclusão de haver um período de meio século separando a construção sindical operária da organização sindical docente;⁴ enquanto a organização operária brasileira se forma entre os anos 1890 e 1930, o sindicalismo docente organizar-se-á entre 1945 e 1975; entretanto, a fim de evidenciar essa tese, Dal Rosso e Lúcio desconsideram associações anteriores aos sindicatos como organizações representativas das classes docentes.

A valorização da memória de uma instituição como a ASRP já é motivo significativo à realização deste texto, pois

o processo de profissionalização docente [...] tem-se caracterizado por uma clara indefinição da compreensão dos efetivos mecanismos sob os quais o mesmo ocorreu.⁵

Nesse sentido, Arroyo ratifica tal posicionamento ao dizer que “guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso”.⁶

4 S. Dal Rosso & M. Lúcio. “O Sindicalismo tardio da educação básica no Brasil”, *Universidade e Sociedade*, Ano XIV, n. 33, jun 2004, pp. 115-125.

5 E. Tambara, “Karl Marx – Contribuições para a investigação em história da educação no século XXI”, in L. M. de Faria Fº (org), *Pensadores sociais e história da educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p. 17.

6 M. G. Arroyo, *Ofício de mestre: Imagem e auto-imagem*, 6. ed., Petrópolis, Vozes, 2002, p. 17.

Sendo assim, o objetivo deste texto é explicitar a contribuição dada pela ASRP à organização da categoria profissional docente em Pelotas e região. Numa perspectiva mutualista, a referida instituição colaborou para a conformação da classe docente num momento em que o Estado se eximia e até mesmo obstaculizava tal construção.

Caminhos investigativos

De certa forma, a inserção no cotidiano das associações e sindicatos docentes proporcionadas por um estudo prévio do 24º núcleo do CPERS remeteu-nos a investigar a ASRP. A relação entre essas instituições proporcionou um certo estranhamento em relação às diversas identidades culturais que permearam o associativismo docente em Pelotas.

Numa primeira análise, deslocou-se o foco do estudo para uma ASRP carregada de categorias tipicamente sindicalistas como, por exemplo, luta, greve, classe social etc. Em seguida, compreendeu-se que a ASRP tinha suas especificidades e que era preciso explorá-las; o que não quer dizer que não se utilize as categorias citadas em determinados momentos do processo histórico da ASRP, mas não de forma dominante. Diante disso, procurou-se sentir tais especificidades, saltando aos olhos categorias como: associativismo mútuo, identidade, formação continuada, saber-fazer, entre outras.

Demarcou-se, então, uma periodização de estudo compreendida entre os anos de 1929 a 1982. A escolha do período a ser estudado se deu, no caso do marco inicial, pela conjuntura histórica em que é formada a ASRP, e o segundo marco da periodização se justifica por ser o último ano em que há uma maior relação entre a ASRP e o 24º núcleo do CPERS, criado dentro da própria sede da ASRP, configurando desde já uma delicada situação em relação à ASRP, que se agravaria na década de 1980:

Aos vinte e três dias do mês de maio de mil novecentos e oitenta, às 20 horas e 30 minutos, na sala cento e quarenta e cinco da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, reuniram-se os professores sócios do CPERS residentes em Pelotas, a Comissão Provisória Pró-Criação do Núcleo Regional e os professores Danton Donatelli e Eugenio Fulkmann, para tratarem dos seguintes assuntos:

[...] 3 – Discussão por parte de professores presentes a respeito da *situação que poderá ser criada entre a Associação Sul Rio-Grandense de professores e o Núcleo Regional do CPERS* a ser instalado em nossa cidade.⁷

7 Livro de Atas n. 01, p. 01. (Grifo nosso).

Este processo culminará na fundação do 24º núcleo do CPERS em 3 de outubro de 1980, conforme registro a seguir:

Aos três dias do mês de outubro de mil novecentos e oitenta, às nove horas e trinta minutos, na sala 026 da UCPel, com a presença da Comissão Eleitoral, dos candidatos e alguns sócios, teve início a apuração dos resultados da Eleição da Lista Tríplice de candidatos à Diretoria do Núcleo do CPERS/Pelotas. [...] O resultado geral da eleição foi o seguinte: Sonia Fontoura Cardoso, oitenta (80) votos; Flávio Medeiros Pereira, cinquenta (50) votos; Enadir Ferreira Martins, quarenta e oito (48) votos, Marco Antônio Viana, dezesseite (17) votos; Ana Helena Beckemcamp, dezesseis (16) votos.⁸

Fixado o período, o lócus de pesquisa deste estudo concentrou-se no acervo da Biblioteca Pública de Pelotas, bem como nos arquivos documentais da ASRP e do 24º núcleo do CPERS, ambos situados em Pelotas. Com a cooperação dessas instituições, foram coletados vários dados referentes ao processo de constituição da ASRP, desde sua criação até os fins dos anos 1980, como notícias em jornais e periódicos, livros-ata da ASRP e do 24º núcleo do CPERS, além de fotografias de diversos momentos da ASRP.

O uso de livros-ata, jornais e fotografias tem sido cada vez mais recorrente nas pesquisas de história da educação. Entretanto é necessário um apoio contextual e legal, que permita a explicitação de categorias que tornem a interpretação dos dados o menos tendencioso possível; ou, no mínimo, apresente um alto grau de transparência.

Além das fontes já citadas, sentiu-se a necessidade de incorporar a este rol uma fonte mais tradicional, mas com olhares distintos da simples descrição: a legislação a respeito de associações e sindicatos, a fim de perceber os limites legais dessas instituições.

O nascimento e a afirmação da ASRP

O empenho de entender a criação da ASRP obriga-nos retornar à década de 1920, caracterizada por profícuas transformações diretamente ligadas ao modernismo e aos processos de urbanização e industrialização brasileiros. Toda essa dinâmica reflete-se também na sociedade, que começa a compor uma demanda cada vez maior referente à educação pública, gratuita e de qualidade; a culminância desse processo é o surgimento do “otimismo pedagógico” ou “entusiasmo pela educação”.⁹

8 Livro de Atas n. 01, Ata n. 17, p. 11, verso.

9 J. Nagle, *Educação e sociedade na Primeira República*, 2. ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2001, p. 135.

Conforme o autor, no momento em que transformações significativas, nos diversos níveis, ocorriam no mundo, o Brasil presenciava consideráveis alterações na vida social, das quais o processo de industrialização, o imigratório e o de urbanização são alocados como impulsionadores e intensificadores dos dispositivos de escolarização para suprir as demandas públicas emergentes.¹⁰

Boa parte dessas demandas educacionais origina-se de reivindicações efetuadas pela classe de trabalhadores e por profissionais liberais que, após a Proclamação da República, começaram a se delinear como um segmento da estrutura de classes importante, pois a República veio em seguida ao estabelecimento do trabalho assalariado no Brasil, fomentando uma organização mínima destes segmentos. Nesse processo de organização e formação, os diversos grupos sociais sentiram a necessidade “do amparo de uma rede associativa”.¹¹ A autora, ao se referir às redes associativas deixa claro o seguinte:

A construção da identidade da classe trabalhadora vai passar, inevitavelmente, por estas entidades, pois são elas responsáveis pela congregação daqueles conjuntos diferenciados e múltiplos de indivíduos e sua organização, segundo modelos e formas que vão variar ao longo do tempo, mas que têm em comum, o caráter de resposta e afirmação daquele setor, grupo ou categoria, frente à sociedade.¹²

A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) é consequência direta deste contexto de urbanização que o Brasil vivenciava. Pelotas não era diferente, pois o “entusiasmo pela educação” é fruto de um projeto modernizante, no qual se preconiza estratégias de controle e regulação das populações nos centros urbanos. Temas como “analfabetismo”, “civilização”, “higienização”, “moral”, “civismo” e “patriotismo” foram discursos ideais para movimentar um paradigma educacional não só em âmbito nacional, mas ainda nas esferas estaduais e municipais.

A segunda metade da década de 1920 é marcada por uma expansão do sistema educacional no município de Pelotas, no entanto este processo já vinha ocorrendo paralelamente à urbanização da cidade.

[...] o governo Simões Lopes não se caracterizou pela originalidade das suas propostas no que tange à educação, mas por ter escolhido a instrução públi-

10 J. Nagle, op. cit., pp. 26-38.

11 B. A. Loner, *Construção de classe: Operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930)*, Pelotas, UFPel/Ed. Universitária/Unitrabalho, 2001, p. 94.

12 Idem, p. 94.

ca como objeto de “marketing” governista, difundido através da imprensa republicana. Escolha essa, decorrente da grande repercussão que tal tema ganhava na mídia, inclusive em âmbito nacional. As circunstâncias estaduais impunham aos municípios a ampliação de suas redes de ensino municipais, o que já vinha ocorrendo desde as administrações anteriores. As caixas escolares [...] não eram uma novidade, visto que já estavam sendo aplicadas em outras regiões. Logo, as obras do governo Simões Lopes não foram um diferencial, mas a forma como a imprensa publica, utilizou-se da instrução pública para evidenciar a atuação do Partido Republicano Rio-Grandense em Pelotas.¹³

Mas não se pode negar a ênfase propagandista do governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928) para a construção de um *status* positivamente elevado para a educação no desenvolvimento de Pelotas e de suas potencialidades; de certa forma, institui-se um imaginário sobre a importância da atividade docente.

Seguindo o estatuto da ABE, que pretendia dar um caráter nacional à associação, com a criação de seções em todos os estados, Levi Carneiro (presidente da ABE de julho a outubro de 1925) viajou pelo Brasil procurando o apoio das diretorias de instrução pública de cada estado. Infelizmente, tal esforço foi malogrado, o que piorou com a morte de Heitor Lyra da Silva,¹⁴ em 1926.¹⁵

No entanto, em Pelotas, a iniciativa de Levi Carneiro surtiu o efeito desejado, culminando na criação da Sociedade Pelotense da Associação Brasileira de Educação (Spabe), como se confere a seguir:

[...] O Dr. Joaquim Luis Osório leu uma exposição de motivos da reunião, ficando, por entre gerais aplausos, resolvida, unanimemente, a fundação da

13 M. A. Martiarena de Oliveira, “A educação durante o governo de Augusto Simões Lopes (1924-1928)”, Pelotas, UFPel, 2005, dissertação de mestrado em educação, p. 235.

14 Heitor Lira da Silva (05.03.1817-18.11.1926) “foi professor da Escola Souza Aguiar e do Liceu de Artes e Ofícios [...]. Quando a República Velha começou a ter o seu modelo de dominação questionado, Heitor Lyra chegou a pensar em fundar um partido político para empreender a democratização do país [...]. O projeto do partido político inspirou a criação de um movimento mais amplo [...]. Desse movimento resultou a criação da Associação Brasileira de Educação, fundada em 29 de agosto de 1924, no restaurante Sul-América, com a presença de Heitor Lyra, Everardo Backeuser, Edgar Mendonça e Francisco Venâncio Filho”. (LEAL, 2002, p. 438). M. C. Leal, “Heitor Lyra da Silva”, in M. de L. de A. Fávero & J. de M. Britto, *Dicionário de educadores do Brasil*, 2. ed., Rio de Janeiro, UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

15 M. M. Chagas de Carvalho, “Molde nacional e fôrma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)”, São Paulo, USP, 1986, tese de doutorado em educação.

Associação Pelotense de Educação [...] ficou assentado também telegrafar-se ao Dr. Levi Carneiro [...] congratulando-se a assembléia com s. ex. pela fundação da Associação Pelotense de Educação, iniciativa que o iminente patricio animou...¹⁶

As pessoas que faziam parte da Spabe, em sua grande maioria, representavam a elite de Pelotas, destacando-se o nome de Joaquim Luís Osório; deve-se mencionar também que vários destes membros constituíam o Partido Republicano Rio-Grandense e/ou diretorias de instituições de ensino de Pelotas.

Um dos objetivos principais da Spabe focalizava a garantia de que

o ensino oferecido na cidade de Pelotas tivesse a qualidade e a abrangência necessária para proporcionar à sua população uma sociedade livre de tantos problemas que a assolavam.¹⁷

O comprometimento consequente desse objetivo fez com que a Spabe se confundisse com a própria Diretoria da Instrução Municipal, o qual está visível no planejamento da Spabe para 1927:

O que projeta fazer em 1927 [...]:

II- Criar a sua biblioteca pedagógica e museu escolar. [...]

IV- Realizar cursos e palestras sobre temas educativos. [...]

VIII- *Instituir prêmio para os livros didáticos publicados por pessoas residentes no município.* [...]

XVII- Desenvolver e propagar as caixas escolares. [...]

XXIII- Generalizar a educação física nos colégios.

XXIV- Promover a instituição do “copo do leite” às crianças fracas nas escolas...¹⁸ (grifo intencional)

Na noite festiva “alusiva ao Dia do Professor” e do resultado do concurso de melhor “livro didático”, que fazia parte do planejamento da Spabe para o ano de 1927, o vencedor do concurso deixa transparecer claramente em seu discurso que, naquele momento, já estava nascendo entre os que ali estavam presentes a ideia de “criação de uma associação de professores em Pelotas”.

16 *A Opinião Pública*, 25 out 1926, p. 2.

17 E. Peres & A. A. Cardoso, “A criação da Seção Pelotense de Associação Brasileira de Educação (ABE-1926)”, in *Anais do IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*, Pelotas, Seiva, 2003, p. 25.

18 *A Opinião Pública*, 05 jan 1927, p. 1. (Grifo nosso).

Quadro 1
Quadro comparativo das diretorias
da Spabe e da ASRP (1929-1930)

Notícias sobre a Associação Pelotense de Educação	Notícias sobre a Associação Sul Riograndense de Professores
<p>Realizou-se no dia 24 do corrente, a reunião do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação para dar posse a nova diretoria que deverá reger os destinos da Associação.</p> <p>Aberta a sessão pelo presidente Dr. Fernando Luís Osório, depois de aprovada a ata da sessão anterior, leitura do expediente foi empossado o novo Conselho Diretor que assim ficou constituído: Prof. Emílio Boeckel, Prof. Joaquim Alves da Fonseca, Prof. Ataliba Paz, Coronel Guilherme Echenique, Coronel Juvencio Lemos, Da. Helena Pillmann e Francisco Bechrensdorf Osório.</p>	<p>Desta novel associação, fundada nesta cidade em 14 de outubro último, recebemos comunicação de haver sido empossada no dia seguinte – Dia do Professor – a primeira diretoria, assim constituída:</p> <p>Conselho Diretor: presidente, Sr. Joaquim Alves da Fonseca; vice-presidente, Da. Genny de Souza Seabra; 1º secretário, Sr. José Grünna; 2ª secretária, Dª. Helena Iruzum Passos; 3ª secretária, Dª. Braulina Fernandes Vieira de Silva; 1ª tesoureira, Dª. Helena Pillmann; 2ª tesoureira, Dª. Alice D'Ávila. Suplentes: Sr. Emílio Martins Boeckel, Sr. Virgílio Carneiro Leão Filho. Comissão de contas: Dª. Rhéa Silva Galan, Dª. Hilda Weber, Sr. David de Carvalho Moura.</p>
<i>Diário Popular</i> , 27 out 1929, p. 4.	<i>A opinião Pública</i> , 13 dez 1929, p. 3.

Disse que era acertada a idéia que naquele momento pairava naquele recinto da criação de uma associação de professores em Pelotas [...].

Lembrou a necessidade de congregar as classes que representam as forças espirituais, intelectuais e morais do povo brasileiro.¹⁹

Um ano depois, aquela “ideia que naquele momento pairava naquele recinto” se concretizava: nascia uma associação de professores em Pelotas: a ASRP, conforme mostra o Quadro 1.

Destacam-se os nomes de “Joaquim Alves da Fonseca”, “Helena Pillmann” e “Emílio Martins Boeckel” para sustentar a tese de que há muitas ligações entre a ASRP e a Spabe. No entanto, este estudo ainda não tem subsídios suficientes para afirmar que a ASRP seria uma possível dissidência da Spabe, ou mesmo uma ação derivada desta

19 *A opinião Pública*, 07 out 1928, p. 7.

entidade. Mas é fato que os dois primeiros nomes citados participaram da Spabe desde sua criação e atuaram institucionalmente, em 1930, nas duas entidades.

A ASRP nasce com o explícito objetivo de unificar o magistério pelotense qualificando-o e indo além: uma política de proteção de seus associados contra abuso dos direitos do profissional docente. Pois é visível que um dos principais objetivos da ASRP era a formação continuada de professores, além de promover debates ativos sobre políticas públicas educacionais e de carreiras docentes. O que corrobora os estudos de Nóvoa sobre as associações de professores, salientando que a formação das associações docentes se dá de forma híbrida: defende interesses corporativos de seus associados, além de exigir do poder público o ensino como direito social, o que elevaria o *status* da profissão docente perante a opinião pública.²⁰

O mesmo autor argumenta que a origem da profissão docente, sob uma perspectiva vocacional, está ligada às congregações religiosas, como, por exemplo, os oratorianos e os jesuítas. Pois é no decorrer dos séculos XVII e XVIII que estas congregações de religiosos docentes começam a produzir normas, técnicas e saberes a serem apreendidos pelos profissionais docentes. E é esta adesão inicial aos princípios éticos religiosos (dentre outros fatores) que vai inculcar na identidade do professorado uma imagem vocacional da atividade docente.

O fato é que, no decorrer dos anos 1930, a ASRP abre várias frentes de trabalho. Mas, a primeira grande luta da instituição foi a construção de uma identidade para os docentes associados, promovendo inúmeras palestras para divulgar o que de mais moderno estava ocorrendo em nível nacional.

É bem possível que, devido a uma tendência laica nas perspectivas da pedagogia moderna, os pesquisadores fossem tentados a uma disputa entre a ASRP e APCPel, o que não está evidenciado neste contexto; pelo contrário: percebe-se uma cooperação entre estas.

Através do fazer pedagógico qualificado, a ASRP proporcionou a difusão da atividade docente sob a perspectiva da profissão liberal; apesar do espírito vocacional, a profissionalização é gritante:

Associação Sul Rio-Grandense de Professores

A Associação Sul Rio-Grandense de professores [...] tem por objetivos:

a. Pugnar pelo aperfeiçoamento da instrução e da educação no Rio Grande do Sul. Introduzindo métodos e processos novos, adaptando ou não outros já

20 A. Nóvoa, “O passado e o presente dos professores”, in A. Nóvoa, *Profissão professor*, 2. ed., Porto, Porto, 1995.

usados em alguns países, criando bibliotecas e laboratórios pedagógicos, realizando palestras, promovendo congressos, caravanas de professores etc.

b. Procurar manter e aumentar a conexão entre os vários elementos que no Rio Grande do Sul se dedicam ao magistério oficial ou particular, seja primário, secundário, superior ou artístico;

c. Manifestar-se sobre reformas e modificações feitas nos vários departamentos da instrução e educação relativas ao problema educativo no Rio Grande do Sul;

d. Intervir, sendo solicitada, na defesa dos direitos ou da reputação dos seus associados quando estes injustamente forem prejudicados;

e. Criar seções em todos os municípios de nosso estado;

f. Tornar-se o mais breve possível em sociedade beneficente também;

g. Aproximar os pais dos professores;

h. Solenizar em todo o estado o dia 15 de outubro consagrado ao professor.²¹

Entre os ideais e as realidades

Após consolidar seu espaço na comunidade educacional pelotense, a ASRP tratou de ratificar seu estatuto e expandir sua abrangência em outras cidades além de Pelotas.

A cidade do Rio Grande foi a primeira a sediar uma filial da ASRP, cujos encontros eram realizados no Colégio Juvenal Müller. Assim como Rio Grande, outras cidades fizeram parte do raio de ação da ASRP; entretanto, um dos grandes obstáculos desse processo foi a discordância em alguns pontos dos estatutos:

[...] foi lido um ofício que recebemos do diretor do Colégio Elementar de Vacaria, o qual nos diz que será impossível fundar uma filial nossa lá porque a maior parte não concorda com os estatutos.²²

Quando a ASRP não conseguia fundar uma filial nas cidades pretendidas, a fim de agregar sócios nessas cidades, usava-se a estratégia dos sócios-correspondentes. Pois, em alguns municípios, o número de interessados em associar-se não era suficiente para fundar uma sucursal da ASRP; como sócios-correspondentes, estes pagavam as mensalidades via correio e tinham seus direitos de sócio assegurados.

21 *Diário Popular*, 28 dez 1929, p. 4.

22 Livro de Atas do Conselho Diretor, Ata n. 26.

Dessa forma, a ASRP, ao pretender criar filiais em vários municípios do Rio Grande do Sul, privilegia o coletivo sobre o individual, o regional sobre o local, como estratégia de promoção humana, conquista de direitos e união de classe.

Apesar dos esforços empreendidos, a ASRP conseguiu implantar filiais em Rio Grande, Camaquã e Osório, mas possuía sócios-correspondentes nos municípios de São Borja, Itaqui, Santo Ângelo, Cruz Alta, Tupanciretã, Vacaria, Santa Cruz, São Leopoldo, Rio Pardo, Caçapava e Herval.

Outra característica importante das associações mutualistas, e que também fazia parte da estrutura organizativa da ASRP, foi a caixa beneficente, conforme anunciava a *letra f* de seu estatuto.

O pontapé inicial para transformar-se em “sociedade beneficente” foi a arrecadação de fundos para este fim, ação inaugurada com uma sessão beneficente da Empresa Cinematográfica Xavier e Santos, em Pelotas.

No propósito de tornar o quanto antes a Associação Beneficente, fundamos o Fundo Beneficente, com o concurso da Empresa Cinematográfica Xavier e Santos, que, gentilmente, realizou p^a esse fim, uma vespéral chic, cujo produto foi recolhido do Comércio, sob caderneta n. 724, livro 8, pag. 55, num total de 612\$800.²³

Entretanto, em virtude dos poucos recursos do fundo beneficente, em razão de sua exiguidade e, portanto, não poder cumprir com as despesas que acarreta uma sociedade beneficente, esta ficou adiada por cinco anos, sendo de comum acordo entre os associados o aumento do fundo beneficente.

Entre os problemas que dificultavam a capitalização do fundo beneficente estava o precário sistema de arrecadação das cotas dos associados. Estabeleceu-se, num primeiro momento, que tais cotas seriam cobradas anualmente; todavia, percebeu-se que a anuidade em atraso era mais difícil de ser posta em dia, havendo associados pendentes com a ASRP há dois anos. Dessa forma, apenas em março de 1935 é que a caixa beneficente pôde entrar em vigor.

A caixa beneficente tornava-se uma segurança ao professor, principalmente quando ficava doente. Para se ter uma ideia de sua importância, apenas em 1942 o governo estadual deixou de descontar os dias não trabalhados pelos professores que fossem associados da ASRP. Esta conquista do magistério estadual, conquistada por meio de ofício, provocou uma folga financeira no fundo beneficente, relatado no seguinte trecho:

23 Relatório do Conselho Diretor da ASRP 1931/1932, p. 1.

Confrontando-se o movimento deste ano com o do ano anterior, nota-se sensível diminuição em número de petições, o que se explica pela existência atual da louvável medida do governo do estado, não mais descontando os vencimentos de nossos consócios quando licenciados por motivo de moléstia.²⁴

Mesmo assim, a ASRP criou estratégias de limitação a fim de resguardar o fundo beneficente, ficando estipulado em ata da Assembleia Geral realizada em 15 de maio de 1943, que a ASRP contribuiria com CR\$ 50,00 mensais a cada associado enfermo, sendo CR\$ 200,00 por ano a quantia máxima estipulada para cada associado; além disso, o número máximo de sócios beneficiados seria de 10.

Em 29 de abril de 1950, o estatuto da Caixa Beneficente foi novamente modificado. Basicamente, as mudanças referiram-se aos valores do recebimento do auxílio e de normas mais criteriosas de como fazer jus a tais benefícios.

Em 1955, a ASRP, desejando ampliar os auxílios aos associados, pensou na instalação de uma cooperativa de consumo, mas o fato de a mesma não ter ainda a sede própria malogrou o projeto antes mesmo de nascer:

Conseguiu-se cópia dos estatutos das Cooperativas dos Funcionários do Banco do Brasil desta cidade, e dos Servidores da Estação Experimental Engº Luiz Englert. Mas consideramos o problema da localização dessa cooperativa aliado à nossa necessidade cada vez mais premente da sede própria. Pensamos que a expansão de nossa entidade, para que ela possa de fato assistir cultural e materialmente ao professor, só se fará possível em local adequado.²⁵

No final da década de 1950 e início da década de 1960, havia já uma crescente diminuição da solicitação de auxílio, provavelmente pela defasagem entre o valor e a inflação ao longo dos anos que sucederam à aprovação do último estatuto. No trecho a seguir, isso fica patente:

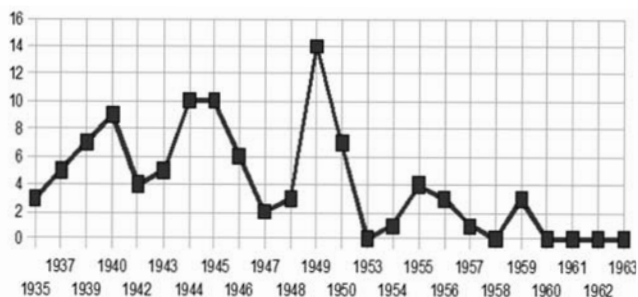
Este departamento criado com o fito de levar alguma assistência pecuniária aos consócios que enfrentam dificuldades financeiras por ocasião de enfermidade, não teve nenhum movimento no presente ano social. O auxílio mensal de 300 cruzeiros tornou-se precário em virtude do crescente aumento de preço dos medicamentos. Lembramos aos consócios a necessidade de o elevar, e se nos permitem a sugestão, lembrariamos o teto de Cr\$ 18.000,00 anuais, a repartir entre os que recorressem a esta seção.²⁶

24 Relatório do Conselho Diretor da ASRP 1941/1942, p. 2.

25 Relatório do Conselho Diretor da ASRP 1954/1955, p. 6.

26 Relatório do Conselho Diretor da ASRP 1960/1961, p. 3.

Tabela 1
Relação Usuários x Ano na
Caixa Beneficente da ASPR



Ao longo dos anos, principalmente com a implementação cada vez maior dos serviços previdenciários de cunho estatal, a seção beneficente cai em desuso, passando inclusive ao anacronismo.

Nossa seção beneficente, já desatualizada, aguarda nova estrutura que, nesta gestão, não tivemos oportunidade de estudar. Entretanto, procuramos aumentar o número de firmas que nos concedem abatimento nos mais variados artigos e, em diferentes setores de ordem social: lojas, ferragens, farmácia, hospitais, joalheria, empresa de transporte, bebidas, refrigerantes, cinemas.²⁷

No intuito de se observar com clareza o uso da Caixa Beneficente, o Gráfico 1 apresenta os usuários no decorrer dos anos. Por meio do Gráfico 1 é possível perceber o progressivo desuso da Caixa Beneficente da ASPR. Isso se dá, principalmente, devido ao fato de a Caixa de Pensões dos Servidores Municipais de Pelotas²⁸ e o Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul²⁹ terem se estruturado no final da década de 1950 e início da década de 1960.

27 Relatório do Conselho Diretor da ASPR 1961/1962, p. 2.

28 A Caixa de Pensões dos Servidores Municipais de Pelotas é criada por meio da Lei Municipal n. 695, de 14 de dezembro de 1956. Em 21 de dezembro de 1962, através da Lei Municipal n. 1.193, reorganiza-se esta, dando-lhe nova estrutura. Somente em 17 de dezembro de 1999, esta é revogada, instituindo-se o “Sistema de Previdência Social dos Servidores Titulares de Cargo Efetivo do Município de Pelotas”.

29 A criação do Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul (IPE) é instituída pela Decreto n. 4.842, de 08 de agosto de 1931. Entretanto, é por meio do Decreto n.

Não se pode esquecer que, mesmo depois da liquidação da seção beneficente, prosseguiu a assistência funcional prestada aos associados para acompanhamento e solução de processos e reivindicações junto aos poderes públicos e órgãos da administração do ensino, seja em nível estadual, como no municipal, facilitando em eficiência, tempo e despesa.

Batalha salienta que, além da prestação de auxílios, estas cuidavam da qualificação profissional e busca de espaços de mercado para seus associados.³⁰

De fato, a ASRP, desde a sua fundação, terá por premissa a qualificação dos professores, promovendo cursos, palestras e conferências, como consta da *letra a* de seu estatuto. Diante disso, é possível elencar inúmeras atividades desenvolvidas nesta perspectiva. Ao se fazer uma análise qualitativa das palestras, dos seminários e das conferências promovidas pela ASRP, pode-se agrupar as atividades em tendências pedagógicas, como por exemplo: “escola ativa” (1930-1934); foco nas “metodologias de ensino [didática]” (1933-1972); predomínio da “psicologia” (1934-1935); o retorno da “psicologia tendendo à orientação educacional” (1953-1958); cursos de português e alfabetização (1959-1962), cursos de sociologia/estudos sociais (1965-1966); cursos de “economia doméstica” (1968-1972).

A partir de 1970, além dos cursos de atualização pedagógica e preparação para concursos do magistério – o que mais tarde vai se transformar em cursos preparatórios para vestibular e concursos em geral –, verifica-se o despontar de temáticas mais atuais: educação especial (1971), planejamento educacional (1971), educação ecológica (1978).

Ao construir-se como “categoria profissional”, os docentes envolvem-se num processo progressivo de racionalização técnica, fundada em discursos racionais, objetivos e científicos. De certa forma, esta racionalização emergente reposiciona o docente numa perspectiva de busca incessante de profissionalização, tornando cada vez mais necessário o aperfeiçoamento do ofício de professor por meio de uma rede de formação, recrutamento, qualificação e remuneração.

Pois, de acordo com Nóvoa,

a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão.³¹

30 Cláudio H. M. Batalha, “Sociedade de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: Algumas reflexões em torno da formação da classe operária”, Vol. 6, n. 10-11, *Cader-nos AEL*, Campinas, Unicamp, 1999, pp. 56-57.

31 A. Nóvoa, op. cit., p. 26.

Uma profissão que, ao longo da história, segundo este autor, está numa linha tênue entre os

modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”.³²

Este aspecto proporcionou aos associados da ASRP um determinado *status*, pois era a ASRP quem trazia os principais catedráticos para palestrar e ministrar cursos em Pelotas. Não é difícil perceber que, à medida em que as universidades em Pelotas (UCPel e UFPel) são criadas, este *status* se desloca para as mesmas.

Outra contribuição para o enaltecimento da classe de professores é a exaltação do dia 15 de outubro, seguindo o previsto na *letra b* de seus estatutos. As origens do Dia do Professor no Brasil ainda são desconhecidas como prática popular; entretanto, a história da educação brasileira remete tal data a 15 de outubro de 1827, dia em que D. Pedro I promulgou a primeira Lei Geral do Ensino Elementar no Brasil.

Sobre essa manifestação popular há ainda muitas divergências. Por enquanto, parece ter sido em São Paulo onde a prática começou, tendo sido trazida para o Rio Grande do Sul pelo professor Joaquim Alves da Fonseca, presidente-fundador da ASRP.

Em entrevista alusiva ao Dia do Professor, dada ao jornal *Gazeta Pelotense*, no ano de 1976, o professor Joaquim Alves da Fonseca deixa claro que, mesmo antes da criação da ASRP, já brigava pela institucionalização do Dia do Professor:

Entre todas as coisas que lhe parecem interessantes, no decurso de sua profissão, o professor Joaquim cita como da máxima relevância o fato de ter sido quem primeiro instituiu o Dia do Professor no Rio Grande do Sul. Ele havia lido num jornal de São Paulo que lá haviam festejado essa data, no ano de 1925. Pediu então ao Diretor do Ginásio Pelotense, na época o Dr. Joaquim Luís Osório, para festejar o dia 15 de outubro daquele ano (1926). E, desde aí, os festejos desse dia têm se repetido ininterruptamente.³³

Não se sabe, ao certo, quais as origens do Dia do Professor; contudo, sua transformação numa “tradição inventada” pode ser interpretada como um rito de colaboração da construção e reconstrução da identidade da classe docente. Pois os rituais, segundo Hobsbawm,

[...] representavam essencialmente autoafirmação e definições próprias e definições próprias de uma nova classe através da organização de classes; e, no

32 A. Nóvoa, op. cit., p. 26. (Grifos do autor).

33 *Gazeta Pelotense*, n. 18, 17 out 1976, p. 7.

meio dela, de um grande quadro de militantes saídos daquela classe ou identificados com ela, afirmando sua própria capacidade de organizar, de fazer política, tão bem como a velha elite, de demonstrar sua própria ascensão através da ascensão de sua classe.³⁴

A repetição do Dia do Professor numa periodicidade anual converte-se numa instituição da classe docente; ao carregar-se de significados e símbolos, essa data transmitia valores para e pelo corpo docente, num movimento dialético, reflexo dessa construção de identidade, pois

um evento não é somente um acontecimento no mundo; é a relação entre um acontecimento e um dado sistema simbólico. E apesar de um evento enquanto acontecimento ter propriedades “objetivas” próprias e razões procedentes de outros mundos (sistemas), são essas propriedades, enquanto tais, que lhe dão efeito, mas a sua significância, da forma que é projetada a partir de algum esquema cultural.³⁵

Diante dessa perspectiva, a ASRP sempre comemorou o Dia do Professor. Ofícios eram mesmo enviados às autoridades municipais, estaduais e federais requerendo que se efetivasse esta data como feriado para que os professores pudessem comemorá-la; mas apenas em 1963, por meio do Decreto n. 52.682, de 14 de outubro de 1963, o *15 de outubro* passou a ser feriado nacional.

Palavras finais, mas não definitivas.

A ASRP foi a primeira associação docente mutualista de caráter *leigo*³⁶ com o interesse focado na elevação do nível do professorado e da proteção de seus interesses no Rio Grande do Sul. Procurou expandir, além de Pelotas, seu campo de influência em vários municípios do Rio Grande do Sul: fundou filiais em Rio Grande,

34 E. Hobsbawm, *Mundos do trabalho*, Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1987, p. 115. Hobsbawm conceitua a “tradição inventada” como sendo “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico associado”. Cf. E. Hobsbawm & T. Ranger (orgs), *A invenção das tradições*, São Paulo, Paz & Terra, 1997, p. 7.

35 M. Sahlins, *Ilhas de história*, Rio de Janeiro, Zahar, 1990, p. 191.

36 Ante ao termo *leigo*, é bom frisar que, entre as associações mutualistas docentes do início do século XX no Rio Grande do Sul, destacam-se aquelas de perspectivas doutrinárias.

Camaquã e Osório; além das filiais, criou a categoria sócio-correspondente, para associados em localidades onde não existissem filiais, alargando suas fronteiras aos municípios de São Borja, Itaqui, Santo Ângelo, Cruz Alta, Tupanciretá, Vacaria, Santa Cruz, São Leopoldo, Rio Pardo, Caçapava e Herval.

Como premissa do associativismo mútuo, a “secção beneficente”, cuja finalidade era conceder auxílio pecuniário ao sócio que, por doença, sofresse redução nos seus vencimentos; os balancetes e as atas antigas são testemunhas de que muitos professores associados se utilizaram desses benefícios, já que o sistema previdenciário brasileiro será reorganizado³⁷ nacionalmente na década de 1930, sendo protagonizado pelos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), cuja estruturação foi, sem dúvida,

[...] um componente crucial da ditadura Vargas, atuando como recurso de poder decisivo na estruturação do sistema político que caracterizou o período populista. Concebido como um sistema que segmentava as classes trabalhadoras em setores específicos (os IAPs), articulados em estruturas corporativizadas e controladas pelo Estado central, tal sistema, ao mesmo tempo que criava barreiras à entrada na arena política – incorporando apenas as categorias sociais reconhecidas pelo Estado – delimitava também quais os demandantes legítimos de outras políticas sociais (educação, saúde pública, habitação).³⁸

Mesmo não sendo sindicato, não se pode negar a defesa acirrada dos interesses do professorado em geral em causas e reivindicações dos professores nas esferas municipais, estadual ou federal, bem como os professores da rede particular.

rias, em especial a “Deutschbrasilianischer Katholischer Lehrerverein in Rio Grande do Sul” (Associação de Professores Alemães-Brasileiros do Rio Grande do Sul) e a “Deutscher Evangelischer Lehrerverein in Rio Grande do Sul” (Associação de Professores Alemães Evangélicos do Rio Grande do Sul). Cf. L. Kreutz, *O professor paroquial. Magistério e imigração alemã*, Porto Alegre/Florianópolis/Caxias do Sul, Ed. da UFRGS/Ed. da UFSC/Educs, 1991; A. B. Rambo, *A escola comunitária teuto-brasileira católica: A Associação de Professores e a Escola Normal*, “Série de Estudos Teuto-Brasileiros”, n. 3, São Leopoldo, Ed. Unisinos, 1996.

37 A Lei Eloy Chaves, concebida em 1923, é considerada a gene do sistema previdenciário brasileiro; previa caixas de aposentadorias e pensões para cada empresa de estradas de ferro e todos os seus empregados. Com a crise econômica de 1929, as instituições que, a partir dessa lei, passaram a oferecer pensão, aposentadoria, assistência médica e auxílio farmacêutico, restringiam-se a fornecer um ou outro benefício.

38 S. M. Draibe, M. H. C. Guimarães & B. Azeredo, *O sistema de proteção social no Brasil*, Campinas, Nepp/Unicamp, 1991, p. 18.

No decorrer dos anos 1940, a ASRP atende basicamente necessidades mutualistas de seus associados. A partir dos anos 1950, é perceptível uma tendência em transformar-se em um movimento mais combativo; nos anos 1960, entretanto, tal movimento é refreado pelos acontecimentos políticos do país, que culminaram com o governo militar de 1964 a 1985. Entretanto, na segunda metade da década de 1970, a ASRP dá total apoio à greve de 1979 realizada por professores da rede estadual de ensino, o que possibilita uma revisão de postura da mesma em relação a sua gênese.

Por outro lado, o professorado, em suas aspirações e necessidades, passa a identificar-se – principalmente devido à pauperização progressiva – com o proletariado clássico; no entanto, a ASRP continuou a encarar o professorado como um tipo diferenciado de trabalhador, não visualizando que, no desenvolvimento educacional da região, surgiram várias experiências de classe docente.

Consequentemente, no momento em que as configurações das atividades docentes e de seus sujeitos sofrem transformações, surgem novas instituições que comportam e dão respostas aos desejos e necessidades deste novo trabalhador da educação; em Pelotas, isso ocorre no final dos anos de 1970 e início da década de 1980. Entre estas instituições se encontra o 24º núcleo do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul, que foi a expressão mais profícua desse fenômeno; entretanto, é possível mapear outras entidades como, por exemplo, a AdufPel, a AducPel, a ASETFPel, a AMP.

No contexto dos anos 1980, então, diante das mudanças configurativas das identidades do professorado pelotense, os docentes, seguindo uma tendência nacional, passam a se identificar mais com o proletariado clássico. O profissional liberal, como era a aspiração da classe docente no início de sua construção enquanto profissão,³⁹ afasta-se da realidade do professorado, momento em que o declínio da ASRP passa a ser um caminho sem volta.



39 Cf. A. Nóvoa, op. cit.

Constituição sócio-histórica do sindicalismo docente da educação básica no Rio de Janeiro

Erlando da Silva Rêses¹

Considerações iniciais



O presente texto é parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo autor no projeto “O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil”,² que pautou como critério a densidade docente em grandes centros urbanos, como condição para a emergência de organizações sindicais.

O sindicalismo docente da educação básica é tardio no Brasil em relação ao sindicalismo operário.³ O estudo empreendido sobre este fato empírico conduziu a pesquisa às origens do sindicalismo docente e às interpretações a seu respeito. Como hipótese de trabalho, foi considerada que a identidade social assumida por esse profissional ao longo dos anos, como portador de uma missão para atender a um chamamento, ou por possuir vocação ou dom “natural” para o exercício do magistério, retardou o início do interesse pela formação de uma organização sindical.

Como explicar esse caráter tardio do sindicalismo docente entre os cariocas? Por que os docentes da educação básica do Rio de Janeiro demoraram tanto para se organizar sindicalmente? Que fatores explicam a organização tardia de sindicatos

1 Doutor em Sociologia do Trabalho e da Educação (UnB), professor adjunto da Faculdade de Educação da UnB.

2 Aprovado pelo CNPq em 2005, sob a coordenação do Prof. Sadi Dal Rosso.

3 Cf. S. Dal Rosso & M. de L. Lucio, “O Sindicalismo Tardio da Educação Básica no Brasil”, *Universidade e Sociedade*, Ano XIV, n. 33, Brasília, jun 2004.

docentes nestes grandes centros urbanos? Em outras palavras, como aconteceu a formação do *ethos*⁴ profissional do docente? De que maneira é percebida a profissão do docente? Que identidade social assume o professor na sociedade brasileira, se este profissional é ou não um trabalhador assalariado e em que consiste o este-reótipo de trabalho por vocação no magistério?

A opção pela educação básica se deveu à grande representação que os docentes deste nível detêm no país, sendo a maior no campo da educação. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que agrupa os sindicatos da educação básica da rede pública, apresentava, em 2008, em sua base social, cerca de 960 mil representados, congregando 36 sindicatos estaduais filiados e constituindo-se na segunda maior confederação filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT).⁵ Já a Confederação Nacional dos Trabalhadores nos Estabelecimentos de Ensino (Contee), que representa a maioria dos sindicatos dos professores e técnico-administrativos da educação privada de todo o país, do ensino infantil ao superior, congrega 68 sindicatos e 6 federações, envolvendo cerca de 500 mil trabalhadores da educação.⁶

Mas, o que significa a organização dos trabalhadores em sindicatos? O sindicato, por um lado, é a expressão de organização e luta de trabalhadores; de defesa e conquista de direitos. Portanto, foi criado para compensar a fraqueza do trabalhador atomizado na sua relação contratual com o capital;⁷ e, por outro lado, é a manifestação política de uma categoria que se associa às lutas de outros trabalhadores, objetivando tratar das questões de trabalho e de ação sindical como dimensão política mais geral. Estas organizações constituem elementos da superestrutura articuladoras dos interesses de classe; é uma estrutura político-ideológica portadora de uma determinada concepção política, o que faz com que ela possa se tornar, inclusive, um aparelho do Estado (Althusser, 1974).⁸

4 *Ethos* é um termo genérico que designa caráter cultural ou social de um grupo ou sociedade e representa a totalidade dos traços característicos pelo qual um grupo se individualiza e se diferencia dos outros. Cf. J. J. Honigsmann, “Ethos”, in B. Silva (coord), *Dicionário de ciências sociais*, 2. ed., Rio de Janeiro, Ed. da FGV, 1987.

5 Dados disponível em www.cnte.org.br. Acesso: 10 jan 2008.

6 Cf. *Quem Somos*, disponível em <http://www.contee.org.br/apre.asp>. Acesso: 10 jan 2008.

7 Cf. A. D. Cattani (coord), *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*, 4. ed., Petrópolis/Porto Alegre, Vozes/Ed. da UFRGS, 2002.

8 Cf. L. Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, São Paulo. Martins Fontes, 1974.

Os sindicatos podem organizar-se por ramo, categoria, empresa e a estrutura sindical pode fundamentar-se no sindicato único ou no pluralismo sindical; podem ainda desenvolver-se em um contexto de liberdade de organização, mas também em situações tuteladas pelo poder político, tal como ocorreu no Brasil, antes de 1988, e em Portugal, no regime salazarista.⁹ Nesta situação, “os sindicatos adotaram funções de enquadramento e de subordinação das reivindicações dos trabalhadores aos interesses definidos pelo regime político”.¹⁰ Portanto, sindicato e profissão estão mutuamente vinculados, pois o sindicato agrupa pessoas de uma profissão por meio de uma organização interna para assegurar a defesa e a representação da respectiva profissão. No caso específico da situação organizativa dos professores, era necessário conhecer como se aplicava esta estrutura conceitual e analítica.

Rio de Janeiro:

Capital de grandes mobilizações sociais dos trabalhadores

O surgimento da classe operária brasileira remonta aos últimos anos do século XIX e está ligado ao processo de transformação da economia nacional, que tinha no setor agrário exportador cafeeiro, baseado no trabalho escravo, o seu principal sustentáculo. Todavia, ao criar o trabalho assalariado em substituição ao trabalho escravo,¹¹ ao transferir parte dos seus lucros para atividades industriais e ao propiciar a formação de um amplo mercado interno, a economia exportadora estabeleceu, em uma primeira fase, as bases necessárias para a constituição do capital industrial. Foi a partir desta nova configuração econômica e política que emergiram os primeiros núcleos operários, instalados, fundamentalmente, no Sul e Sudeste do país.

No Brasil, a greve, como forma elementar e sistemática de luta da classe trabalhadora, eclodiu pela primeira vez em 1858. Foi quando os tipógrafos do Rio de Janeiro se rebelaram contra ações patronais que consideravam injustas, sobretudo a baixa remuneração. O movimento dos tipógrafos, considerado o primeiro no Rio de

9 Referência a António de Oliveira Salazar, que implantou um Estado Novo (1933-1974) em Portugal, alegando defender as doutrinas sociais da Igreja Católica. Adotou um modelo autoritário, nacionalista e fascista.

10 A. D. Cattani (coord), op. cit., pp. 288-289.

11 O desenvolvimento do trabalho assalariado no Brasil recebeu uma contribuição significativa da mão de obra imigrante, composta, entre outros, por italianos. Cf. E. Carone, *Movimento operário no Brasil (1877-1944)*, São Paulo, Difel, 1981.

Janeiro, e talvez no Brasil, obteve êxito e estimulou o desenvolvimento de outras manifestações grevistas.¹²

Na década de 1880, surgiram várias associações mutualistas – e as primeiras na forma de sindicato – que se propunham defender os interesses materiais dos trabalhadores livres. Mas, com a Proclamação da República, iniciou-se um movimento operário mais estruturado que se manifestou através de greves, de comícios e de imprensa própria. Outra característica do movimento no período foi o contínuo processo de organização e reorganização de sindicatos.¹³

Uma das categorias que mais greves fez no período de 1890 a 1903 foi a dos operários das indústrias têxteis. Os tecelões organizaram dez greves, todas elas por fábrica, envolvendo pelo menos seis fábricas diferentes. Entretanto, não existia uma associação que unificasse as lutas da categoria até o início de 1903, quando foi fundada a Federação dos Operários em Fábricas de Tecidos.¹⁴

Em 1906, ocorreu a grande greve dos sapateiros que contou com a solidariedade da maioria dos sindicatos do Rio de Janeiro. Os sapateiros estiveram entre os setores mais mobilizados da classe trabalhadora, em sua maioria, empregados em oficinas de pequeno e médio porte. Lutavam contra a desqualificação e a ampliação da exploração, promovidas pela expansão das grandes fábricas no setor.¹⁵

Um levantamento feito por Marcelo Badaró Mattos¹⁶ – que cruzou dados de pesquisas anteriores com novos levantamentos em jornais da época – indica que, no período compreendido entre 1900 e 1909, houve um crescimento expressivo de paralisações: 109 greves no Rio de Janeiro. Os dados revelam que eram greves tipicamente operárias desde os primeiros anos da República, e a maioria reivindicava melhorias salariais. Observa-se também que apresentavam motivações típicas do operariado e já revelavam a importância da indústria na economia e no movimento.

12 Cf. H. Linhares, *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil*, 2. ed., São Paulo, Alfa-Ômega, 1977; S. F. Alem, “História do sindicalismo brasileiro: Uma periodização”, *Universidade e Sociedade*, Ano I, n. 1, Brasília, 1991.

13 Cf. A. Simão, *Sindicato e Estado*, São Paulo, Dominum Editora, 1966.

14 Cf. M. B. Mattos, *Trabalhadores em greve, polícia em guarda: Greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca*, Rio de Janeiro, Bom Texto/Faperj, 2004.

15 Idem.

16 M. B. Mattos (coord), *Greves e repressão policial ao sindicalismo carioca: 1945-1964*, Rio de Janeiro, Aperi/Faperj, 2003.

Os ciclos econômicos estudados pelo sociólogo paulista Azis Simão estabelecem seções de crescimento da indústria e da população operária. O primeiro período, que se inicia por volta de 1870, época do primeiro surto de industrialização, é interrompido pela crise financeira de 1897 e se estende até 1900. Uma segunda fase vai de 1900 a 1913 e foi interrompida no intervalo de 1913 e 1914 por outra crise financeira, desta vez porque a produção manufatureira ultrapassou a capacidade do mercado disponível. Uma terceira fase foi circunscrita ao período de 1914 até o final da década de 1920, pois em 1929 aconteceu a grande crise mundial. Por fim, uma quarta fase que vai de 1930 ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1945.¹⁷

A primeira reunião de professores, mesmo que dispersa, remonta ao século XIX. Aconteceu no Rio de Janeiro, então capital do país, em 1873, por iniciativa do governo, na intenção de focalizar a situação educacional.¹⁸ Posteriormente, realizou-se uma conferência pedagógica que aglutinou professores das escolas públicas e particulares.

Já com a instauração da República (1889), o governo não mais convocou reuniões ou conferências com os professores, como decorrência de um dos ideais republicanos de deixar as ações emergirem livremente da sociedade e também do fim da união entre Estado e Igreja e a consequente opção por uma educação laica.

A política educativa durante a primeira república, em alguma medida, “universalizou no Brasil a ideia de uma rede de ensino primário, público, gratuito e laico”,¹⁹ sendo impulsionada pelas escolas normais e pelos grupos escolares. Apesar das dificuldades de organização dos professores, por conta basicamente do grau de elitismo nas escolas normais, as experiências anarquistas do início do século XX registrou certa relação entre sindicalismo e educação.

Assim como o anarcossindicalismo mobilizou sobremaneira o movimento sindical operário, o professorado também teve investimento de mobilização anarquista, em 1926, a partir da fundação da Confederação do Professorado Brasileiro (CPB). Contudo, a perspectiva de atuação se vinculou ao mutualismo e não obteve uma fase de combatividade sindical que servisse de porta-voz dos interesses e reivindicações de direitos dos professores do ensino básico. Certamente, a atuação da CPB por este

17 Cf. A. Simão, op. cit.

18 A. Borges & D. C. de A. Lemos, “Os legítimos representantes da classe: Os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX”, artigo apresentado ao Seminário Associativismo e Sindicalismo Docente, Rio de Janeiro, Iuperj, 2010.

19 P. Nosella, “A escola brasileira no final do século: Um balanço”, in G. Frigotto (org), *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*, Petrópolis, Vozes, 1998, p. 166.

caminho se deveu ao perfil identitário daquele profissional, pois fica evidente a diferença de caráter nos dois meios organizativos. Contudo, a perspectiva de atuação se vinculou ao mutualismo e não obteve uma fase de combatividade sindical, que servisse de porta-voz dos interesses e reivindicações de direitos dos professores do ensino básico. Certamente, a atuação da CPB por este caminho se deveu ao perfil identitário daquele profissional, pois fica evidente a diferença de caráter nos dois meios organizativos.

As inúmeras greves no período em questão revelaram as precárias condições de trabalho do operariado, além da intensa mobilização. Os professores não gozavam de melhores condições de trabalho que os trabalhadores manuais, contudo preferiram criar associações de auxílio mútuo e de viés cultural ao invés de envidar esforços para a criação de sindicatos e fortalecer a luta em prol de melhorias nas condições de trabalho.

Condições objetivas para a organização sindical docente

O conceito de *tardio* vincula-se ao tempo. Daí surge a questão: mas, qual o tempo devido ou apropriado? No caso deste estudo, parte-se do pressuposto que a organização sindical dos professores da educação básica ocorreu em dissonância com a necessidade de conquista de direitos há mais tempo, pois as condições de trabalho da categoria eram aviltantes como as dos operários, quando estes resolveram organizar-se sindicalmente.

Os resultados da pesquisa permitem concluir que existiram multifatores impeditivos para a organização sindical dos professores da rede pública no Rio de Janeiro e quiçá no Brasil, sinteticamente, enumerados e discutidos abaixo:

1. desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado;
2. baixa densidade de professores até 1920;
3. elitismo dos professores na Primeira República;
4. enquadramento sindical e, conseqüente, ausência de sindicalismo autônomo;
5. limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público;
6. ambigüidade da identidade social da profissão de professor; e, por fim,
7. existência de vocação, missão ou dom para o exercício do magistério.

Estes multifatores representam condições objetivas para a demora na organização sindical dos docentes da educação básica. A ambigüidade na identidade social da profissão e a representação do trabalho por vocação carregam aspectos de subjetividade porque também dependem do talante do profissional da educação. Nesse sentido, es-

tas duas condições se caracterizam como um *habitus* no sentido bourdieuniano, porque faz a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores que as determinam, como, por exemplo, a religiosidade e o patriarcalismo, e a subjetividade dos sujeitos.

O quadro socioeducacional, em fins do século XIX e início do século XX, era de desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado, com a educação sendo confiada às famílias, portanto como atividade não remunerada. Tal desvalorização e desorganização se evidenciaram no alarmante analfabetismo, atingindo a cifra de 90% da população em idade escolar no Brasil. Apesar do antigo Distrito Federal – coração do país e centro mais culto – ter uma situação privilegiada em relação ao restante do país, o censo de 1906 concluiu que de cada 100 habitantes 48 eram analfabetos. A capital do país, nesta data, tinha uma população de 811.413 habitantes e contava com 438 escolas municipais e particulares e 1.373 docentes, ou seja, três professores por escola.²⁰ Número insuficiente para atender a demanda escolar e também formar sindicato.

A análise específica sobre o Distrito Federal, em seus aspectos sociodemográficos, torna-se uma preocupação importante para a análise do sindicalismo docente, uma vez que a densidade é condição para a emergência de organizações sindicais. Émile Durkheim (1977), por exemplo, é um autor que sempre destacou a importância da questão da densidade para o entendimento das mudanças sociais.²¹

Consoante a esta situação, também prevalecia o elitismo dos professores na Primeira República. A escola normal representou “a forma didática mais importante para a preparação dos educadores da Primeira República”.²² Contudo, a Primeira República representou a negação do acesso de amplas camadas populares. Na Reforma de 1931, a de Francisco Campos, ministro da Educação do governo Vargas, a estruturação do currículo se compunha de dois ciclos: o fundamental, com uma formação básica geral; e o complementar, destinado à elite.

Em um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, em uma sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta,²³ em uma época em que a população urbana mal alcançava a educação

20 Cf. Diretoria Geral de Instrução, *Estatística escolar*, Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Volume 1.

21 É. Durkheim, *As regras do método sociológico*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.

22 P. Nosella, op. cit., p. 171.

23 Segundo o censo demográfico de 1940 – extraído do MEC, *Aspectos da educação no Brasil* –, a taxa de analfabetismo da população de mais de 15 anos era de 56,17%.

primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo tão vasto.²⁴ Complementarmente, Paolo Nosella salienta:

O elitismo das antigas Escolas Normais era evidente. A clientela era representada, majoritariamente, pelas filhas dos fazendeiros, dos grandes negociantes, dos altos funcionários públicos e dos profissionais liberais bem sucedidos.²⁵

Como constituir sindicato com esta representatividade de camada social nas escolas?

Articulava-se um modelo de cultura como distinção social. Fato este que resultava, principalmente, da “influência que as congregações religiosas (sobretudo femininas e francesas) tiveram na formação direta e indireta das professoras brasileiras”.²⁶ Essas congregações, presentes em todo o Brasil, negavam o genuíno espírito republicano, sendo, a este respeito, pertinente enfatizar que muitas delas saíram da França porque os ideais da Revolução Francesa as perseguiam, por representarem os valores do *Ancien Régime*. Foi dessa forma que o espírito educacional das religiosas francesas, ao mesmo tempo, contribuiu para a criação de escolas e para a adoção de uma cultura socialmente distintiva, o que veio atender perfeitamente aos objetivos das classes hegemônicas da Primeira República.

As primeiras iniciativas de organização sindical do magistério carioca contaram com a participação ativa de militantes anarquistas, que chegaram a organizar um sindicato livre de trabalhadores da educação, de curta trajetória, em 1926. A CPB²⁷ reunia professores do ensino secundário e se amparava na organização mutualista, conforme o seu objetivo central:

Nosso fim é o de proporcionar a união da classe, amparar a família do associado por meio de um pecúlio e, quando necessário, auxiliar o consórcio por intermédio da nossa caixa de empréstimos.²⁸

24 Cf. O. Romanelli, *História da educação brasileira (1930-1973)*, 11. ed., Petrópolis, Vozes, 1989.

25 P. Nosella, op. cit., p. 172.

26 Idem, p. 172.

27 Não confundir esta CPB com a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) que surge em 1973, em São Paulo.

28 *Almanaque do Ensino*, apud R. B. M. Coelho, “O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro 1931-1950”. Niterói, UFF/ICHE, 1988, dissertação de mestrado, p. 22.

A sede da CPB, na rua do Rosário, centro do Rio de Janeiro, serviu para que professores particulares preparassem alunos para os exames de admissão ao Colégio Pedro II, ao Colégio e Escola Militar, aos vestibulares etc.

A associação foi extinta em 1931, com o surgimento do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, por iniciativa do movimento anarcossindicalista e em oposição ao sindicalismo oficial do governo Vargas. Porém, em novembro do mesmo ano, o sindicato deixa de funcionar pois seus membros decidiram compor com aquele modelo de sindicalismo, que contava com a ajuda estatal por vincular benefícios como o oferecimento de carta sindical.

Os professores aceitaram, sem maiores questionamentos, as normas de enquadramento sindical estabelecidas pelo governo Vargas, quando da oficialização da representação sindical no país. Neste momento foi criado um dos primeiros sindicatos de professores do Brasil, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal, fundado em 31 de maio de 1931, congregando somente o magistério de ensino secundário privado e que se mantém até os dias de hoje sob a designação de Sinpro-Rio.

A tentativa de criação de um sindicato “paralelo” pelos anarquistas, após o surgimento do Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal da iniciativa privada, e sua efêmera atuação, mostra a dificuldade de inserção de um tipo de sindicalismo mais combativo, pois aquele se beneficiou dos preceitos do enquadramento sindical do governo, o que favoreceu o crescimento do número de filiados, tendo sido um dos maiores incentivos à eleição de parlamentares classistas. Sua fase de expressão combativa se deu quando os comunistas assumiram a direção da entidade e imprimiram um cariz reivindicativo à organização.

Desde a fundação do Sindicato dos Professores, a orientação que prevalecia era o da existência de uma organização estritamente profissional, sem finalidade política ou ideológica e em colaboração com o Ministério do Trabalho. Neste sentido, o estatuto cumpria as exigências estabelecidas pelo Ministério, dentre elas:

1. abstenção no seio das organizações sindicais, de toda e qualquer propaganda de ideologias sectárias de caráter social, político ou religioso, bem como de candidatura a cargos eletivos, estranhos à natureza e finalidades das associações;
2. para a sua constituição, eram necessários pelo menos 30 associados com maioria de dois terços de brasileiros, e os cargos da administração e de representação ocupados por maioria de nacionais;
3. mandato anual e os serviços de administração gratuitos;

4. três ou mais sindicatos, por sua vez, podiam formar federações nos estados, e as confederações também, desde que reconhecidas pelo Ministério do Trabalho.²⁹

A limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público foi outra condição objetiva de impedimento de formação do sindicalismo docente pelos professores do ensino público. A Constituição de 1937 vedou o direito de greve nos serviços públicos.³⁰ Esta Carta Constitucional, em seu artigo 139, parágrafo único, determinava:

A greve e o *lockout*³¹ são declarados recursos antissociais nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional.

Como o direito sindical tinha uma forte correlação com o direito de greve, a proibição de um ensejou a supressão do outro.

O direito de sindicalização ao servidor público foi negado em uma época em que no setor privado já tinha ampla aceitação. Segundo entendimentos da época, o princípio que inspira o sindicalismo é a luta contra a exploração pelo capital e a discussão com os empregadores sobre as condições de trabalho. Uma vez que no serviço público essas condições são fixadas em lei, o sindicato não tinha razão de ser.³²

Muitas já foram as considerações sobre a categoria de professores: pequeno-burguesa, assalariada, trabalhadora, classe média etc. Essa situação permitiu que este profissional mantivesse uma posição de classe indefinida ou contraditória – nas palavras de alguns especialistas. Portanto, assegura-se que a construção de uma identidade social baseada na contradição ou na ambiguidade gerou o impedimento organizativo da categoria mais cedo na escala temporal de relação com a organização operária.

Michael Apple contribui para essa discussão quando afirma que os professores têm “uma posição social contraditória”, com isto significando que

29 Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, *Ementário dos atos oficiais expedidos de 1930 a 1940*, Rio de Janeiro, Nacional, 1940.

30 Este direito foi assegurado no Artigo 37, VI e VII, da Constituição Federal de 1988, devendo, contudo, ser objeto de lei complementar específica. Esta lei encontra-se no Congresso Nacional para ser votada.

31 *Lockout* é a paralisação realizada pelo empregador com o objetivo de exercer pressão sobre os trabalhadores, visando frustrar negociação coletiva ou dificultar o atendimento de suas reivindicações.

32 Cf. E. Córdova, *As relações coletivas de trabalho na América Latina*, São Paulo, LTr Editora, 1985.

é sensato pensar neles como estando simultaneamente em duas classes. Partilham assim tanto interesses da pequena burguesia como da classe trabalhadora.³³

Apesar dessa “dupla filiação”, atualmente – ressalta o autor –, a tendência é de intensificação do trabalho e de proletarização.

Aliada a essa ambiguidade encontra-se o estereótipo de trabalho por vocação, comumente associado ao exercício da profissão. Esta condição durante muito tempo manteve o magistério como atividade extradoméstica, que a ideologia patriarcal considerou adequada para as mulheres. Assim, surge a figura da professorinha ou da tia que atua por amor aos seus “sobrinhos” e “sobrinhas”. A incorporação da mulher na atividade docente foi justificada como extensão das atividades femininas além dos limites domésticos.

A ambiguidade da identidade social do professor é parte do processo de profissionalização docente. Segundo António Nóvoa,³⁴ a maior complexidade do conhecimento pedagógico permite a especialização dos professores, o que, na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, pode ser considerado como uma delimitação dos limites do campo, ou seja, o estabelecimento de critérios que define quem está ou não autorizado a falar sobre questões de educação e de ensino. Se, por um lado, cresce a complexidade dos saberes necessários à ação pedagógica e ao reconhecimento social dos professores, por outro, essa situação acaba por alijar a maior parte dos docentes das instâncias de decisão sobre o seu próprio trabalho, ficando a cargo de “cientistas da educação” e administradores. Com isso, a maior profissionalização é acompanhada da maior proletarização que, para além do sentido econômico, também diz respeito à autonomia nos processos de trabalho.

O professor viveu/vive a contradição, a ambiguidade da definição sobre o caráter de sua profissão. Este foi um dos fatores que gerou dificuldade na organização sindical destes profissionais. Se tendencialmente autônomos, se orgânicos às classes subalternas, se politicamente compromissados com a transformação das estruturas sociais e se “proletarizados”, por que os professores estariam sendo incapazes de reverter à posição em que hoje se encontram, sobretudo, em sociedades do tipo da brasileira? O aumento da mobilização sindical e a adesão expressiva em greves, sobretudo nas redes públicas, não implicam na constituição de uma “consciência” de classe proletária e não alienada dos professores, mesmo quando estes se veem inseridos em um processo de pauperização econômica?

33 M. W. Apple, *Os professores e o currículo*, Lisboa, Educa, 1997, p. 66.

34 A. Nóvoa (org), *Profissão professor*, Porto, Porto, 1999.

Em uma perspectiva sociológica, o conceito de profissão constitui o que se pode designar como um “constructo”, dada a dificuldade em detalhar os seus atributos. Na linha de pensamento de Edgar Morin,³⁵ pode-se assegurar que a profissão de professor é uma profissão complexa, onde impera a incerteza e a ambiguidade das funções. O professor exercia, até os anos 1960, uma função social transcendente, além de um modelo moral e político que era também visto como um sacerdócio a serviço do saber. A sua vida confundia-se com a missão. Portanto, ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de uma profissão. Assim sendo, assevera-se que este perfil contribuiu para o atraso na organização sindical dos docentes, pois a consciência de classe necessária e o poder reivindicativo frente às precárias condições de trabalho não dominaram o pensamento da categoria.

Uma das dimensões possíveis de análise, no que se refere à forma de o homem produzir a sua consciência, é a compreensão das forças reais que atuam na estruturação do seu modo de ser e de pensar. E, neste caso, isolar a escola e percebê-la como uma ilha e não como uma totalidade envolvente contribui para o enfraquecimento dessa produção da consciência, como muito bem ressalta Mészáros em sua análise da diferença entre a consciência de classe contingente e a consciência de classe necessária.³⁶ Enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última as compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala da operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados. Este dilema pode ser considerado na constituição e consolidação da identidade profissional de professor.

Estudos sociológicos posteriores demonstraram que essa imagem dos atributos do professor foi destruída pela massificação do ensino, de modo que eles já se encontram profundamente envolvidos com estratégias de poder. Estes, quando a serviço do poder dominante, funcionam como “ideólogos profissionais”,³⁷ “agentes de reprodução cultural”,³⁸ ou “agentes de controle simbóli-

35 Cf. A. Pena-Vega & E. P. do Nascimento (orgs), *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*, 3. ed., Rio de Janeiro, Garamond, 1999.

36 I. Mészáros, *Filosofia, ideologia e ciência social*, São Paulo, Ensaio, 1993.

37 Cf. L. Althusser, op. cit.

38 Cf. P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 3. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

co”.³⁹ Em outra vertente e explorando as contradições sociais que assolam as escolas, Henry Giroux⁴⁰ defende a vocação intelectual dos professores e assegura que nem todos são conservadores, muitos estão mesmo empenhados na transformação da sociedade.

Considerações finais

Em que medida as questões suscitadas acima constituem efetivamente problemas relativos ao conhecimento sobre a dinâmica do sindicalismo docente e não representam apenas a descrição do percurso histórico do fenômeno, o que em si já seria um grande objetivo de estudo? Com efeito, a literatura clássica sobre sindicalismo bem como sobre movimentos sociais e ações de classe operam com uma dupla visão. Tanto o sindicalismo quanto os movimentos sociais e as ações de classe dependem de condições objetivas e concretas, entre elas a densidade demográfica e a condição proletária da categoria e da classe, apenas para citar algumas. Isto quer dizer que não existe sindicalismo enquanto não houver uma base relativamente grande de membros assalariados da categoria em questão.

A constituição do trabalho assalariado na categoria docente de forma significativamente grande é condição geral enfatizada pela literatura. Mas o trabalho assalariado é também pré-condição para o associativismo de tipo mutualista. Logo, é importante acrescentar o outro lado da moeda, a saber, a questão da formação de uma consciência na qual tenha espaço uma autocompreensão sobre a importância de participar conjuntamente de entidades que defendem o trabalho da própria categoria e que defendem as políticas públicas de educação. O abandono de uma subjetividade na qual pode caber a ideia de associativismo mutualista e a construção de outra em que se vislumbra a possibilidade de o ator construir um sindicato é uma condição teoricamente indispensável para a construção de sindicatos em qualquer categoria profissional.

Desta forma, tanto sob o ângulo de condições objetivas – densidade de profissionais assalariados, origem e posição social dos docentes –, quanto sob a égide da subjetividade, da consciência e da identidade, o problema que norteou a pesquisa

39 Cf. B. Bernstein, *Class, codes and control*, Vol. 3, Londres, Routledge Kegan Paul, 1977.

40 H. A. Giroux, “Authority, intellectuals, and the politics of practical learning”, *Teachers College Record*, Vol. 8, n. 11, 1986.

tem uma constituição eminentemente sociológica, uma vez que o objetivo é dialogar com a literatura que pesquisa o campo, sob as condições sociais necessárias para o surgimento de uma organização sindical em uma categoria fortemente inclinada a entender o seu trabalho profissional como vocação ou dom divino.

O percurso sócio-histórico, aqui desenvolvido, demonstrou que o início da organização das entidades sindicais dos docentes no Rio de Janeiro foi tardio, comparativamente às organizações sindicais operárias e sete condições objetivas foram responsáveis por este retardamento:

1. desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado;
2. baixa densidade de professores até 1920;
3. elitismo dos professores na Primeira República;
4. enquadramento sindical e a consequente ausência de sindicalismo autônomo;
5. limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público;
6. ambiguidade da identidade social da profissão de professor; e, por fim,
7. existência de vocação, missão ou dom para o exercício do magistério.

A atuação do sindicato docente nem sempre se concentrou na defesa das condições de trabalho, na reivindicação salarial ou na crítica às políticas educativas, mas também na promoção da educação e dos modos de aprendizagem.

Essa ressignificação da prática sindical passa pelo que o pesquisador de sindicalismo docente na América Latina, Júlian Gindin, chama de “momentos não corporativos das práticas sindicais”.⁴¹ Ele aponta dois significativos momentos da prática sindical no campo educacional:

1. *A participação nas lutas sociais.* É quando o professorado transcende o corporativismo produzindo instâncias de unidade com outros segmentos de trabalhadores e setores sociais, em um processo no qual a própria identidade é construída. Também é o momento que a categoria de professores se identifica com a classe trabalhadora.
2. *A defesa da escola pública.* Essa posição desnuda a dimensão privatista das reformas educacionais neoliberais. Os governos, com essa perspectiva política, têm criticado as entidades sindicais por se apegarem ao passado e defenderem privilégios setoriais. Como o neoliberalismo tem mantido uma hegemonia ideológica sobre a opinião pública, o sindicalismo docente disputa essa hege-

41 J. J. Gindin, “Sindicalismo docente e Estado – As práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina”, Rio de Janeiro, Uerj, 2006, dissertação de mestrado em educação.

monia com a defesa da escola pública, tanto que no momento de uma greve o magistério busca o apoio da comunidade.

O sindicalismo docente tem de ser propositivo e não somente denunciador ou mesmo conciliador. O que se pretende dizer é que ele deve procurar novas modalidades de pressão social junto aos governos. A greve é um bom exemplo. Quando se convoca uma greve isso não significa que tenha de se interromper a relação de aprendizagem. Dependendo da forma como ela for gerida, uma greve pode perfeitamente tornar-se um momento político-educativo, porque fora da escola também se aprende. O sindicalismo docente precisa recuperar uma dimensão que esteve na sua origem, que é a de entender a educação como um fenômeno mais amplo, que olhe para além da escola.



III

*Aportes internacionais para a pesquisa
sobre sindicatos em educação*

A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina

*Julián Gindin¹ &
Savana Diniz Gomes Melo²*

Introdução

Neste texto, concentramo-nos no mapeamento da produção desenvolvida a partir da década de 1980 sobre o tema sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina. Nosso objetivo é identificar os principais interesses dos pesquisadores do campo e demonstrar a ocorrência de um processo de internacionalização do debate que se encontra em pleno desenvolvimento. Esperamos, ao fazê-lo, subsidiar o avanço do campo de pesquisas que tenham esse objeto de investigação.

Não há pretensão de promover um estado da arte, o que excederia às nossas possibilidades. Por isso, embora se registre a discussão do tema sindicalismo dos trabalhadores em educação de forma direta ou tangencialmente em muitos trabalhos, eventos, projetos de pesquisa e organizações,³ partimos de produções sele-

1 Doutorando em sociologia no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Iesp-Uerj), investigador do Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (Nupet). E-mail: jgindin@iesp.uerj.br.

2 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, investigadora do Grupo de Pesquisa Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFGM) e da Rede Latino-americana de estudos sobre o Trabalho Docente (Rede Estrado). E-mail: savanadiniz@yahoo.com.br.

3 No caso do Brasil, em algumas das instâncias acadêmicas, foram apresentados trabalhos sobre sindicalismo dos trabalhadores em educação. São elas a Associação Nacional de

cionadas que consideramos representativas das preocupações dos pesquisadores da área e as inscritas no citado processo de internacionalização que nos interessa sublinhar.

A nossa participação nos projetos do Laboratório de Políticas Públicas desenvolvidos entre 2003 e 2007⁴ e nas atividades de duas redes latino-americanas de pesquisadores nos outorga uma posição privilegiada para tratar do processo de internacionalização do debate, mas, ao mesmo tempo, convém destacar, pode acarretar unilateralidade à análise. Com efeito, a situação latino-americana não é a única via para a internacionalização da pesquisa⁵ e muitos dos pesquisadores não participaram nem participam dos circuitos de debate e produção acadêmica que aqui reconstruímos. De qualquer modo, sustentamos que o processo de internacionalização do debate sobre a atividade sindical dos trabalhadores em educação é basicamente latino-americano e os seus principais atores têm, de diferentes maneiras, circulado por alguns dos projetos de pesquisa e instâncias de debates acadêmicos que aqui reconstruímos.

Feita essa ressalva, pode-se afirmar que a análise da produção em torno da temática da qual se partiu na produção deste texto aponta que as preocupações que orientaram as pesquisas não são superadas ou abandonadas completamente; mas pode-se identificar o momento em que estas se manifestam originalmente no campo e como são tratadas em etapas subsequentes. Para tanto, na sequência do texto, aportar-se-ão as produções selecionadas, por ordem cronológica de sua publicação nos últimos 30 anos, tendo como ponto de partida a referida década de 1980 e ponto de chegada a de 2010, de modo a oportunizar a identificação das inflexões expressas no campo, buscando, em alguns momentos, relacioná-las ao contexto em que estas emergem, sobretudo ao que tange o movimento de internacionalização dos debates.

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

- 4 A participação no Laboratório refere-se a Gindin enquanto nas redes latino-americanas esta refere-se a ambos os autores.
- 5 Existem no Brasil, por exemplo, pesquisadores que dialogam com a produção portuguesa e francesa, basicamente na história da educação (Libania Xavier, Paula Vicentini, Rosário Lugli).

A década de 1980:

Mobilização, ação coletiva e história da categoria

Embora possam se encontrar antecedentes, a produção sobre sindicalismo docente na América Latina começou em 1979-1980 e manteve, nos anos seguintes, um horizonte nacional centrado nas mobilizações dos trabalhadores em educação e a história das associações ou sindicatos. Tal produção refletia as grandes mobilizações dos trabalhadores em educação ocorridas naquela década.

Em vários países – e fundamentalmente no México e Brasil, onde o ciclo de mobilizações começou em 1978 e 1979 respectivamente – era difícil encontrar antecedentes de greves tão radicais. Em países como Peru, Uruguai, Argentina, Bolívia e Chile, onde, entre 1968 e 1975, tinham sido levadas adiante vigorosas experiências sindicais, a mobilização sindical foi retomada.

Este processo de agitação dos sindicatos de trabalhadores em educação na região se explica pela longa recessão econômica que debilitou as contas fiscais e, por essa via, as remunerações dos trabalhadores em educação; a continuidade da expansão do sistema educacional alcançada em parte por meio da redução salarial dos trabalhadores do sistema; as altas taxas de inflação que empurravam os trabalhadores a conflitos para a manutenção do poder aquisitivo; e, por fim, os processos de democratização política que possibilitaram a abertura suficiente para que o mal-estar se expressasse e politizasse os movimentos.

Entre os temas de pesquisa nessa década, apareceram três que merecem destaque: a própria mobilização dos trabalhadores, expressa por mecanismos de participação, métodos de luta, greves e democracia sindical; a identificação dos docentes como “trabalhadores em educação”; e a história *protossindical* ou sindical da categoria. Alguns trabalhos emblemáticos dessas preocupações são Pezo, Ballón e Peirano sobre o Peru, Núñez sobre o Chile, Ribeiro sobre São Paulo/Brasil, Loyo e Cook sobre o México, Vázquez & Balduzzi sobre a Argentina e Mosquera sobre o Equador.⁶

6 C. Pezo, E. Ballón & L. Peirano, *El magisterio y sus luchas 1885-1978*, Lima, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1981; I. Núñez, *Gremios del Magisterio. Setenta años de Historia (1900-1970)*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1986; M. L. S. Ribeiro, *A formação política do professor de primeiro e segundo graus*, São Paulo, Cortez, 1984; A. Loyo, *El movimiento magisterial de 1958 en México*, México, Era, 1979; M. L. Cook, *Organizing dissent. Unions, the State and the democratic teacher' movement in México*, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 1996; S. Vázquez & J. Balduzzi, *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*, Buenos Aires, IIPMV/Ctera, 2000; V. Mos-

Muitas temáticas hoje consideradas relevantes ou com maior presença na bibliografia não figuravam com destaque nessa primeira fase de produção sobre sindicalismo docente. Esse é o caso das questões educacionais e da relação com os governos, que, a partir da década de 1990, ganhariam mais presença. A tese de Cortina⁷ sobre as relações de gênero no sindicato do Distrito Federal mexicano constituiu uma exceção, mas, nas décadas seguintes, a questão de gênero se faria mais presente, particularmente no Brasil. Vianna⁸ enfatiza como a produção brasileira da área da educação tinha (sub)tratado a questão do gênero nos estudos sobre sindicalismo docente. A preocupação sobre o gênero continua sendo considerada no Brasil por Ferreira.⁹

A década de 1990:

Desmobilização sindical e reformas educacionais

A estabilização econômica, a hegemonia ideológica do neoliberalismo e a institucionalização dos movimentos emergentes na década anterior foram alguns dos elementos que explicam a menor capacidade de mobilização das organizações docentes na década de 1990.¹⁰ Os trabalhos que apresentavam a mobilização e a história da categoria basicamente relativizaram as impressões da década de 1980 e complexificaram as análises. Esse é o caso da pesquisa de Orozco¹¹ sobre o professorado de La Paz, que constitui o segmento mais combativo do professorado boliviano. No México, os professores opositores organizados na Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) conheceram severas limitações para avançar

quera, “Los límites del Estado neoliberal y la conflictividad en el sector público: el caso de la UNE (1979-1994)”, Quito, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, 2002, tesis de maestría en sociología.

7 R. Cortina, “Power, gender and education: Unionized teachers in Mexico City”, Stanford, Stanford University, 1985, PhD. dissertation in education.

8 C. Vianna, *Os nós do “nós”. Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*, São Paulo, Xamã, 1999.

9 M. O. V. Ferreira, “Mulheres e homens em sindicato docente: Um estudo de caso”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Vol. 34, n. 122, 2004; idem, “Desconforto e invisibilidade: Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes”, *Educação em Revista*, n. 47, Belo Horizonte, jun 2008.

10 No Peru, a desmobilização foi repressiva, mas se tratou de uma exceção.

11 N. Orozco, *Al maestro sin cariño. Movimiento social del magisterio*, La Paz, Idis/Umsa, 2003.

dentro do sindicato, reproduzindo algumas práticas que tinham rejeitado na década de 1980, como apontam os trabalhos de Street, Arriaga e Cortés.¹² No Brasil, o trabalho de Vianna¹³ é o exemplo mais conhecido sobre a “crise” da mobilização, constatação comum nas teses e dissertações brasileiras a partir de meados dos anos 1990. Nesses dois países, a história sindical da categoria passou a ser objeto de trabalhos mais abrangentes e sistemáticos como os de Ferreira Jr. & Vicentini para o caso brasileiro,¹⁴ e Arnaut e Ramos para o caso mexicano.¹⁵

Um segundo processo que convocou os pesquisadores foi a posição dos sindicatos perante a agenda de reformas instalada na América Latina no início da década de 1990. Ainda que com diferenças entre os países, a estabilização econômica e a hegemonia ideológica e política do neoliberalismo possibilitaram instalar nos países ditos em desenvolvimento uma série de reformas que produziu tensões com as organizações dos trabalhadores em educação.¹⁶ Isso porque, se é verdade que no México a transferência das escolas da rede federal para os estados foi negociada, tratou-se de exceção, a regra foi que essas reformas fossem empreendidas sob forte oposição dos sindicatos e os trabalhadores em educação realizaram expressivas manifestações dessa oposição. Entre os temas mais controvertidos destacam-se a transferência da gestão das escolas para os municípios e/ou os estados e a flexibilização trabalhista.

-
- 12 S. Street, “El SNTE y la política educativa, 1970-1990”, *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. LIV 2, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, abr-mai 1992; M. de la L. Arriaga, “Impacto político de las luchas magisteriales en México (1979-2000)”, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2002, tesis de maestría en ciencias políticas; J. V. Cortés, “El movimiento magisterial oaxaqueño. Una aproximación a sus orígenes, periodización, funcionamiento y grupos políticos sindicales”, in Joel Vicente Cortés (coord), *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca*, Oaxaca, SNTE, 2006.
 - 13 C. Vianna, op. cit.
 - 14 A. Ferreira Jr., “Sindicalismo e proletarização: A saga dos professores brasileiros”, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998, tese de doutorado em história social; P. P. Vicentini, “Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)”, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2002, tese de doutorado em educação.
 - 15 A. Arnaut, *História de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Centro de Investigaciones y Docencia Económicas, 1996; G. P. Ramos, *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, México, Stunam, 2000.
 - 16 No Chile algumas das reformas mais agressivas são anteriores, da década de 1980, e o começo da década significou, pelo contrário, avanços trabalhistas (com um estatuto docente que renacionalizou a discussão trabalhista).

Uma publicação organizada como resultado de um seminário promovido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), sede argentina, e a Fundación Concretar tem um título expressivo: *Es posible concertar las políticas educativas?*¹⁷ O estudo apresenta um fenômeno que se consolidaria: o interesse de organizações dedicadas à política educacional na pesquisa sobre sindicalismo dos trabalhadores em educação. Inversamente, desde os setores críticos às reformas, denunciavam-se esses processos de concertação; é também expressivo o próprio título do livro de Gentili, *A falsificação do consenso*.¹⁸

Era necessário que as reformas fossem implementadas para que a relação entre sindicatos e reformas pudesse ser objeto de pesquisas empíricas. Algumas pesquisas desenvolvidas em diferentes programas de pós-graduação que conseguiram analisar com detalhes a relação entre governos e sindicatos nesses processos foram as de Delgado e Muñoz sobre a descentralização do sistema educacional na Argentina e México¹⁹ e a de Piton sobre o caso do Paraná,²⁰ onde o governo do estado foi um dos mais radicais aplicadores das reformas no período.

A partir da segunda metade da década, organizaram-se projetos internacionais de pesquisa que dinamizaram a produção na área e começaram a internacionalizar o debate das reformas e do papel das organizações sindicais nesse processo.²¹ Em 1998, o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e Cari-

17 Flacso & Fundación Concretar, *Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

18 P. Gentili, *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*, Petrópolis, Vozes, 1998.

19 M. Delgado, “El sindicalismo docente frente a la aplicación de las políticas neoliberales en educación: El caso de Ctera y las transferencias de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales”, Buenos Aires, Flacso Argentina, 2002, dissertação de mestrado em ciências sociais; A. Muñoz, *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado. El impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación 1992-1998*, México, Universidad Iberoamericana, 2005.

20 I. M. Piton, “Políticas educacionais e movimento sindical docente: Reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense”, Campinas, Unicamp, 2004, tese de doutorado em educação.

21 O trabalho de I. Núñez (*Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del arte*, Santiago, Unesco/Reduc, 1990) destaca-se como um antecedente de importância no início da década, já abordando o sindicalismo em escala regional.

be e a Flacso, sede argentina, promoveram o projeto “Sindicalismo docente e reforma educacional na América Latina”. O projeto contou com a realização de seminários de discussão, a organização de um livro com um horizonte propriamente latino-americano;²² uma série de informes nacionais sobre os casos argentino, brasileiro (São Paulo), uruguaio, nicaraguense, costarriquenho e salvadorenho e o informe final de sistematização, de autoria de Palamidessi.²³

No final da década, precisamente em 1999, sob o impulso da reunião do Grupo de Trabalho do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso) “Educação, trabalho e exclusão social” é fundada a Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede Estrado). Seu objetivo era constituir-se em espaço de comunicação e produção de novos conhecimentos entre investigadores latino-americanos sob o tema “trabalho docente” como categoria de análise, a partir de pesquisas e problematizações sob diferentes ângulos. Um desses ângulos era a perspectiva sindical. A partir dessa Rede, a produção sobre o tema e sua socialização na América Latina – e para além dela –, dar-se-ão de forma crescente, como expressão de seu próprio processo de consolidação e expansão, o que se observará na década seguinte.

Década de 2000:

Os sindicatos de trabalhadores em educação e as análises da acomodação das reformas educacionais

A década de 2000 mostra a continuidade do interesse de agências internacionais com um claro perfil político no debate regional sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação, e dos pesquisadores da área educacional, como expressão do mesmo processo. Entretanto, a sociologia do trabalho e os autores que analisaram a implantação das reformas trabalhistas neoliberais em geral continuavam afastados da pesquisa sobre esse segmento da população assalariada.²⁴ Em termos políticos, a

22 G. Tiramonti & D. Filmus (coords), *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*, Buenos Aires, Flacso/Temas grupo editorial, 2001.

23 M. Palamidessi, “Sindicatos docentes y gobiernos: Conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina”, *Documentos de Trabajo* n. 28, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Santiago, Preal, 2003.

24 Uma exceção é o trabalho de M. V. Murillo (*Labor market, partisan coalitions and market reforms in Latin America*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001), que inclui o caso dos professores ao comparar como foram introduzidas as reformas de mercado na Argentina, no México e na Venezuela.

erosão do neoliberalismo inaugurou uma situação regional mais heterogênea e, em alguns países, as organizações de trabalhadores em educação passaram a enfrentar ou a apoiar (com desigualdades e tensões) os governos.

Em 2003, o Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais/Laboratório de Políticas Públicas (Olped/LPP) deflagrou um projeto de pesquisa sobre conflitividade educacional na América Latina. O projeto contou inicialmente com o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco-sede Santiago) e propôs a realização de uma cronologia sobre a conflitividade dos trabalhadores em educação em 18 países da região, no período de 1998-2007, reunindo uma série de textos e documentos disponíveis *on line*, bem como a realização de estudos de caso sobre Argentina, Peru, Brasil, Chile, Equador e México. Um produto com resultados dessa fase do projeto é o livro de Gentili e Suárez.²⁵ O projeto se desdobrou até 2007, com novos estudos de caso sobre os sindicatos de trabalhadores em educação e o direito à educação no México, na Colômbia e no Chile.

A Fundação Konrad Adenauer promoveu – por meio do Programa Políticas Sociais na América Latina da sede Rio de Janeiro – uma série de estudos nacionais, a maioria deles editados em 2008. É de se destacar a participação de membros de países sobre os quais praticamente não existiam trabalhos disponíveis e cuja produção reflete a situação política regional heterogênea e permite fazer alguns balanços das reformas educacionais da década de 1990. Os estudos foram realizados sobre os casos de Bolívia, Paraguai, Uruguai, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador e México.²⁶

À agenda de reformas trabalhistas que geraram tensões com as organizações docentes somou-se a questão da avaliação docente nos casos do Chile²⁷ e do Equador,²⁸ e as reformas dos estatutos docentes, que, em alguns casos, também envolve-

25 P. Gentili & D. Suárez (coords) *Reforma educacional e luta democrática. Um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*, São Paulo, Cortez, 2004.

26 Os informes dos três projetos internacionais citados podem ser acessados no site da rede de pesquisadores sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação. Cf.: <http://nupet.iesp.uerj.br/rede/artigosetextos.htm>.

27 J. Inzunza, “La evaluación docente en Chile: Institucionalización y simulacro”, in J. Gindin (org), *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*, Rosario, Ediciones de Amsafe Rosario, 2008.

28 R. M. Torres, *¿Revolución educativa sin revolución docente? Organizaciones docentes y educación pública en el Ecuador*, Rio de Janeiro, Fundación Konrad Adenauer, 2009.

ram a implementação de mecanismos de avaliação docente, em países como Peru²⁹ e Colômbia.³⁰ Nesses casos, os governos avançaram em geral contra os sindicatos (com exceção do Chile, onde a avaliação foi negociada). Na Bolívia, no Uruguai, na Argentina e no Brasil, diferentemente, o novo contexto político permitiu a paralisação de algumas reformas rejeitadas pelos sindicatos e a instalação na agenda da política educacional de algumas das suas demandas.

Em paralelo, os próprios sindicatos de trabalhadores em educação – em parte interpelados pelas reformas e em parte preocupados em reconstruir a sua história – promoveram pesquisas e apresentaram trabalhos em seminários especializados. Entre esses trabalhos, destaca-se o produzido pelas organizações sindicais dos trabalhadores em educação do Brasil, do Uruguai, do Chile e da Argentina que, por meio de um projeto de pesquisa compartilhado – coordenado pelo Laboratório de Políticas Públicas³¹ – realizaram estudos sobre as reformas educacionais que incluíram com destaque a situação e a atuação do movimento sindical dos trabalhadores em educação nesses países. Entre as histórias sindicais produzidas pelos sindicatos, encontram-se a história da Ctera na Argentina³² e a do Colégio de Professores do Chile.³³

As três iniciativas promovidas por Flacso/Preal, LPP e a Fundação Adenauer, entre 1998 e 2008, aproximaram alguns pesquisadores, familiarizaram-nos com a situação regional e possibilitaram contar com informações comparáveis sobre diferentes países. Também potencializaram pesquisas em países onde a produção era – e continua sendo – muito pequena e pouco conhecida pelos especialistas dos países centrais da região.

O segundo processo que dinamizou a internacionalização do debate e da comunidade de pesquisadores na área foi a organização de seminários especializados de discussão. Esses eventos, promovidos ou articulados a redes de pesquisadores (so-

29 S. Chiroque, “Sindicalismo docente y desarrollo del neoliberalismo en la educación peruana (1990-2009)”, II Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos trabalhadores em Educação, Rio de Janeiro, Iuperj, 2010.

30 O. Pulido, *La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente*, Buenos Aires, Laboratório de Políticas Públicas, 2008.

31 Ctera et alii., *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, Clacso, 2005.

32 S. Vázquez & J. Balduzzi, op. cit.

33 I. Ljubetic Vargas, *Historia del magisterio chileno*, Santiago, Ediciones del Colegio de Profesores, 2004.

bre trabalho docente e sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação) permitiram a discussão de dissertações e teses concluídas ou em andamento. Embora a produção neles apresentada seja naturalmente mais heterogênea do que aquela produzida no marco dos projetos internacionais de pesquisa citados, a importância desses seminários reside em vários aspectos: no seu caráter de continuidade; sua constituição como espaços abertos ao conjunto dos pesquisadores da área; na oportunidade de interlocução entre pesquisadores e ampliação da percepção da produção no campo; na possibilidade de identificação de lacunas de conhecimento; no impulso que representa para a formulação de novas questões de pesquisa que venham a preencher essas lacunas, de forma articulada, em projetos nacionais e internacionais, de caráter acadêmico.

A partir de 2000, a Rede Estrado começa assim a se desenvolver e a se consolidar. Nesse processo, promove vários seminários dos quais atuaram ativamente sindicatos argentinos, com a participação orgânica da Confederação dos Trabalhadores em Educação da República Argentina (Ctera) na Rede. As apresentações em geral foram orais e a organização não reuniu registros das exposições, de modo que não se pode ainda identificar os temas então abordados.

Em 2006, a Rede adotou um formato acadêmico para seus seminários bianuais, passando a receber inscrições de trabalhos de diferentes investigadores que trabalham na área em torno de eixos temáticos, sendo um deles dedicado à temática “Trabalho e sindicalismo docente”. Desde essa ocasião, a Rede Estrado passou a registrar, armazenar e publicar em sua página Web os trabalhos apresentados, bem como a organizar e a promover publicações impressas coletivas sobre os temas abordados nas exposições dos pesquisadores convidados.

No VI Seminário, realizado no Rio de Janeiro, em 2006, foram apresentados cinco trabalhos à mesa “Condição docente: Profissionalismo e sindicalismo”, sobre os casos da Argentina e do Brasil. No VII Seminário, Buenos Aires, 2008, na mesa “Organização do trabalho e sindicalismo docente”, foram apresentados 14 trabalhos, um internacional e os demais sobre os casos da Argentina e do Brasil. Os principais temas abordados foram relativos às políticas educacionais e às lutas dos docentes no Brasil e na Argentina. Além da Ctera, participaram do seminário, compondo as mesas e/ou com apresentação de trabalhos, os sindicatos de base das províncias de Santa Fé (Amfase) e Buenos Aires (Suteba).

No VII Seminário, dez trabalhos foram publicados, com diferentes abordagens sobre o tema, tais como política educativa, resistência e as lutas sindicais, dilemas políticos organizativos do sindicalismo, identidade docente, gênero, profissionalização, entre outros. Esses trabalhos contemplavam tanto a educação básica como

a superior, com abordagens nacionais ou estaduais, envolvendo Argentina, Brasil e Cuba.

O VIII Seminário, realizado em Lima, em 2010, também contou com 10 trabalhos publicados, em sua maioria estudos nacionais e/ou estaduais, envolvendo Argentina, Brasil, Cuba, México e, também, o caso de Portugal, que extrapolou o âmbito latino-americano. Os temas tratados nesses trabalhos foram as negociações sindicais, a história do sindicato, a representatividade sindical, a gestão sindical, a organização docente e gênero, sob distintos enfoques, recortando tanto a educação básica como a superior. Dois trabalhos se distinguem por ultrapassar as fronteiras nacionais, um deles aborda a organização e a resistência docente na América Latina e o segundo trata de explicitar trabalhos sobre o tema apresentados em 2009, em seminário promovido por uma rede de pesquisadores sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação, que abordaremos em seguida.

Em 2009, quando é fundada a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, ocorre um novo impulso à socialização e produção de pesquisas sobre o objeto em pauta.

Como não há limites geográficos, a rede pode potencialmente enriquecer as pesquisas desenvolvidas na área a partir da vinculação com as pesquisas desenvolvidas em outras regiões. Com um perfil claramente interdisciplinar, constitui-se como espaço de encontro de pesquisadores que desenvolvem os seus trabalhos sob os enfoques da história da educação, do trabalho docente ou da sociologia do trabalho, sendo integrada por centros de pesquisa de diferentes universidades brasileiras e reúne, em sua página Web, dissertações, teses, artigos acadêmicos e relatórios de pesquisa sobre o associativismo e o sindicalismo dos trabalhadores em educação.³⁴

Os seminários anuais promovidos pela Rede contaram com trabalhos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), do Sindicato de Professores de Minas Gerais (Sinpro-MG), da Federação de Docentes das Universidades Nacionais da Argentina e da Federação Uruguiaia de Maestros.

Ao todo, no primeiro seminário realizado em 2009, foram publicados 22 trabalhos, inseridos em oito temários principais, que tiveram notória abrangência nacional, circunscrita ao Brasil, com os seguintes temas: teoria e problemas de pesquisa; estudos comparativos; a pesquisa sobre sindicalismo docente no Brasil; trabalho, resistência e ação coletiva; o associativismo docente no Brasil; o novo sindicalismo

34 Cf. <http://nupet.iesp.uerj.br/rede.htm>.

e os professores; o movimento docente na década de 1990; e a pesquisa e o movimento sindical educacional.³⁵

Em 2010, no II Seminário da Rede, participaram pesquisadores do Brasil, do México, dos Estados Unidos, de Portugal, da Argentina, do Chile, da Colômbia, do Peru, do Paraguai e do Equador. Ao todo foram publicados 37 trabalhos que apresentaram distintos referenciais e recortes. Nota-se o aparecimento de estudos de caráter nacional envolvendo, além do Brasil, outros países da América Latina e Europa – como Peru, México, Portugal –, fomentando a internacionalização do debate. As publicações trataram de temáticas agrupadas em 9 eixos: a pesquisa sobre os sindicatos de trabalhadores em educação; trabalho docente e organização coletiva; conflitividade e negociação coletiva; as associações tradicionais de professores; raça, gênero e sindicalismo na educação; história contemporânea dos sindicatos no Peru, México, Portugal e Brasil; sindicalismo e educação; pesquisas apresentadas pelas organizações de trabalhadores em educação; e participação a sindicatos de trabalhadores em educação.³⁶

A pesquisa contemporânea sobre as organizações sindicais, agora sem a ebulição própria dos estudos que refletiram a mobilização dos anos 1980 e sem a orientação tão marcada pela agenda das políticas públicas características dos projetos internacionais financiados pela Unesco, o Preal e as fundações Adenauer e Ford mostram uma importante vitalidade. No México, a *Revista Mexicana de Investigación Educativa* organizou, em 2008, um número especial sobre sindicalismo docente na América Latina, apresentado por Aurora Loyo. No caso da Argentina, pode-se falar de um fortalecimento da investigação na área. Nos últimos cinco anos foram defendidas teses sobre a história do principal sindicato docente de São Paulo,³⁷ a história das associações e sindicatos dos trabalhadores em educação em São Paulo³⁸ e Rio de Janeiro,³⁹ as relações dos sindicatos com o estado, em Buenos

35 M. O. V. Ferreira, “Uma análise da produção sobre associativismo e sindicalismo de trabalhadores em educação: A constituição de uma rede de pesquisadoras/es”, Rio de Janeiro, 2010.

36 Cf. <http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm>.

37 R. P. de Paula, *Entre o sacerdócio e a contestação: Uma história da Apeoesp (1945-1989)*, Marília, Universidade Estadual Paulista, 2007, tese de doutorado em história.

38 H. L. Cruz, “Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica”, Brasília, Universidade de Brasília, 2008, tese de doutorado em sociologia.

39 E. da S. Rêses, “De vocação para profissão: Organização sindical docente e identidade social do professor”, Brasília, Universidade de Brasília, 2008, tese de doutorado em sociologia.

Aires,⁴⁰ as “autoconvocatórias” docentes na Argentina,⁴¹ a história do professorado de San Luis Potosí, México, entre 1921 e 1943,⁴² e as lideranças da seção XVII (Vale de Toluca) do sindicato nacional mexicano.⁴³

Temas, debates e tendências expressos na pesquisa da área

O estudo da produção da área indica que alguns temas têm recebido maior atenção por parte dos pesquisadores e concentrado alguns dos principais debates. São eles: *a.* a relação dos sindicatos com o Estado (particularmente no México); *b.* a discussão acerca da profundidade da ruptura que aconteceu na ação dos trabalhadores em educação na década de 1978 (particularmente no Brasil); e *c.* o papel das modificações no processo de trabalho e no recrutamento docente como chave para compreender as transformações na ação reivindicatória da categoria na Argentina e Brasil.

A relação dos sindicatos com o Estado foi colocada com certa superficialidade por parte da produção em análise, seja em termos da necessidade de autonomia no Brasil (perspectiva tributária do discurso do movimento sindical emergente no final da década de 1970) ou da necessidade de colaboração para a implementação das reformas (horizonte comum nas pesquisas que consideram o sindicalismo docente desde as políticas públicas em educação). Seria no México onde o debate sobre a relação do sindicato docente com o Estado, e o papel do sindicato no sistema educacional, alcançaria maior profundidade. Street⁴⁴ enfatizou que o sindicato participava do controle do estado sobre os trabalhadores, Arnaut⁴⁵ reconstruiu historicamente

40 A. Mulcahy, “Interacciones entre sindicatos docentes y estado. La provincia de Buenos Aires entre 2000 y 2007”, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 2008, tesis de maestría en educación.

41 A. Migliavacca, “La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires”, Luján, Universidad Nacional de Luján, 2009, tesis de maestría en política y gestión de la educación.

42 A. R. E. Hernández, “La institucionalización de la escuela rural mexicana y la sindicación del magisterio en San Luis Potosí, 1921-1943”, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, 2006, tesis de maestría en historia.

43 S. K. Fernández, “Los juegos del poder: Los dirigentes del SNTE, 1989-2005”, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2010, tesis de doctorado en ciencias sociales.

44 S. Street, op. cit.

45 A. Arnaut, op. cit.

os mecanismos pelos quais o sindicato ganhou crescente influência sobre o sistema educacional e Ornelas descreveu e caracterizou essa relação como de colonização.⁴⁶ Esta linha de reflexão, no caso mexicano, deve-se a que nesse país alguns mecanismos presentes em outros países (garantidos por uma relação com o Estado, que pode ser definida como corporativista⁴⁷) atingiram um desenvolvimento que não encontram paralelo na região.

No Brasil, a principal questão colocada pelos trabalhos da década de 1980 anunciava que a ruptura aberta com as mobilizações de 1978-1979 havia sido realmente profunda: os professores se identificaram como trabalhadores em educação, filiaram-se à principal central operária, politizaram as suas demandas, construíram entidades de luta e deflagraram combativas greves de massas. Um trabalho posterior, mas com idêntica perspectiva, é o desenvolvido por Ferreira Jr.⁴⁸ Esta abordagem vem sendo relativizada em pesquisas posteriores, entre as quais se destacam as de Paula⁴⁹ e de Vicentini & Lugli.⁵⁰ Segundo esses últimos trabalhos, uma ruptura teria acontecido com anterioridade, nas greves e mobilizações ocorridas entre 1956 e 1968, e a ruptura do final da década de 1970 foi exagerada pela bibliografia.⁵¹

As modificações no processo de trabalho e no recrutamento docente – temática central para compreender as transformações na ação reivindicativa da categoria – nem sempre foram objeto de pesquisas sistemáticas. Muitas vezes, as referências são vagas e a fundamentação empírica insuficiente, mas permanece um dos grandes temas de reflexão para o entendimento da ação sindical docente, às vezes mediado pelas referências à “identidade docente”. Uma pesquisa contemporânea que siste-

46 C. Ornelas, “El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIII, n. 37, México, Comie, abr-jun 2008.

47 Uma tentativa de colocar essa problemática em termos mais acadêmicos, comparando Argentina, Brasil e México, em diálogo com a produção da sociologia do trabalho e o problema do corporativismo, é apresentada por J. Gindin em “Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIII, n. 37, México, Comie, abr-jun 2008.

48 A. Ferreira Jr., “Sindicalismo e proletarização: A saga dos professores brasileiros”, op. cit.

49 R. P. de Paula, op. cit.

50 P. P. Vicentini & R. G. Lugli, *História da profissão docente no Brasil: Representações em disputa*, São Paulo, Cortez, 2009.

51 Uma discussão paralela desenvolveu-se na Argentina. Cf. S. Vázquez & J. Balduzzi (op. cit.) e D. Cormick (“Sindicalismo docente bonaerense 1958-1988”, Luján, Universidad Nacional de Luján, 2005, tesis de maestría en ciencias sociales).

matiza a informação empírica sobre o caso argentino e critica as hipóteses explicativas colocadas desde esse ponto de vista é a tese de Donaire.⁵² Registram-se também, nesse campo de estudos, variados trabalhos sobre as condições de trabalho dos docentes que têm procurado identificar e analisar as interpretações e ações das organizações sindicais, bem como as interpretações dos próprios professores sobre a atuação sindical. Uma recente pesquisa de abrangência nacional sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil, envolvendo sete estados, revelou, em seminário promovido em novembro de 2010, alguns de seus dados parciais que merecem destaque. Os dados indicam a baixa taxa de sindicalização docente no Brasil e a reduzida crença e expectativa, por parte dos sindicalizados, em relação à atuação das direções sindicais.⁵³ A pesquisa divulga que a maior taxa de sindicalização se situa hoje entre docentes vinculados à educação infantil, etapa da educação básica que muito recentemente se inicia como dever do Estado (municípios) para com a sua oferta, e que tem em sua agenda, como ponto prioritário, a melhoria do acesso e da cobertura. Esse estágio inicial parece trazer motivação para a organização coletiva desse segmento de trabalhadores docentes em torno de seus sindicatos com vistas a alcançar a propalada e almejada valorização do magistério. Há também registros de estudos que buscam comparar realidades de países da América Latina, relacionando condições de trabalho e luta docente.⁵⁴

Lacunas, potencialidades e desafios para a pesquisa na área

Na atualidade, confluem na produção sobre sindicalismo dos trabalhadores em educação diferentes disciplinas (história, sociologia, educação) e diferentes atores da política educacional (organismos internacionais, fundações privadas e os próprios sindicatos). Essa confluência estrutura diferentes âmbitos de discussão, com muitos pontos de contato, mas com interlocutores e objetivos diferentes.

52 R. M. Donaire, “La posición social de los docentes en la actualidad. Una aproximación a partir del estudio de los docentes de la ciudad de Buenos Aires”, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2009, tese de doutorado em ciências sociais.

53 Cf. http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=5357&Itemid=208.

54 Cf. D. A. Oliveira & S. D. G. Melo, *Cambios en el trabajo y en la lucha docente: Reflexiones acerca de las experiencias recientes en Argentina y en el Brasil, Fundamentos en Humanidades*, Vol. 20, San Luis, 2010.

Em linhas gerais, a produção internacional tem sido orientada por preocupações políticas e os critérios propriamente acadêmicos ou científicos – como o rigor ou a demanda de uma perspectiva teórica explícita etc. – foram subordinados. Outras duas características são visíveis nessa produção.

Para as agências, públicas ou privadas, preocupadas com a educação, a atividade sindical dos trabalhadores em educação aparece inicialmente como um problema para a gestão do sistema e controle dos trabalhadores, e não como forma de garantir e exercer os direitos trabalhistas e sindicais dos professores.

Observa-se uma tendência de abordar a realidade regional com uma base empírica frágil, porque – conforme destacamos – a produção sobre sindicalismo docente apresenta-se muito desigual. Essa tendência aparece mais frequentemente nos ensaios e nos trabalhos que se referem em bloco à atitude dos sindicatos docentes na América Latina.

No âmbito dos programas de pós-graduação em educação, atualmente muito imbuídos da lógica produtivista presente na educação superior, as dissertações e teses desenvolvidas diretamente sobre sindicalismo docente ainda são pouco numerosas, embora se registre o seu aumento nos últimos anos. Além disso, alguns elementos relacionados à temática são abordados tangencialmente. Nas produções existentes, constata-se marcadamente a autoria de pesquisadores oriundos da militância sindical ou ainda nela inseridos. Esse pertencimento tem acarretado críticas quanto a limites observados nas produções, sobretudo no que tange à dificuldade de distanciamento necessário entre o sujeito pesquisador e objeto. Não obstante, tem crescido, no meio acadêmico, o reconhecimento da relevância do estudo das organizações sindicais docentes em razão das inúmeras medidas e programas governamentais em curso e pela compreensão da complexidade e dinâmica presente nas práticas sociais. A captura das perspectivas sindicais começa a ser buscada para a ampliação das análises das políticas e práticas educativas, o que vem abrindo a perspectiva para o crescimento da produção dessa natureza. De outro lado, também no campo da sociologia do trabalho, há um recrudescimento do interesse originado pela gravitação dos sindicatos docentes nos conflitos trabalhistas e no movimento sindical. A repercussão das Redes citadas tem contribuído muito para esse processo em alguns países. Há mesmo grupos de investigações consolidados que ampliaram seus eixos de investigação, incorporando ou oferecendo novo impulso a essa perspectiva.⁵⁵

55 São exemplos o Grupo de Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestrado/UFGM), o Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPa) e o Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Políticas Educacionais (Getepe/UFRGN).

Entre os fenômenos setoriais mais significativos dos últimos anos, encontram-se o crescimento da produção acadêmica na Argentina, a consolidação de um *corpus* de material básico sobre praticamente todos os países da região, o surgimento de uma comunidade interdisciplinar de pesquisadores sobre a temática no Brasil (país no qual a necessidade de transcender as fronteiras estaduais era muito grande) e o fortalecimento dos laços entre pesquisadores argentinos, brasileiros e de outros países. A realidade política e o papel dos sindicatos nas últimas décadas, tanto como a dinâmica dos sistemas de pós-graduação, foram de grande importância para esses processos. Ante a esse movimento dialético, em que vários agentes se inter-relacionam, pode-se acreditar e antever que o campo de pesquisas sobre o sindicalismo docente tende a galgar novos patamares nos próximos anos, com pesquisas mais sólidas e abrangentes, inclusive ultrapassando o limite das fronteiras nacionais.



El sindicato mexicano: Un caso de excepción

Aurora Loyo¹

Introducción

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (SNTE) destaca por su excepcionalidad en el contexto latinoamericano. Es excepcional por su tamaño, por su estructura, por los recursos que posee y por su fuerza política. La evidencia más contundente de todo ello se encuentra en el hecho de que en las últimas décadas su dirigencia nacional ha conseguido conservar e incluso acrecentar su influencia, su capacidad de veto y su injerencia directa en la definición de las políticas educativas. Estudiar y comprender mejor las particularidades del SNTE constituye una tarea indispensable para todos los que nos interesamos por el rumbo de la educación en México; adicionalmente, para la comunidad internacional de investigadores educativos y para los estudiosos del sindicalismo docente constituye un caso de gran interés ya que nos permite formular interrogantes cruciales sobre el papel de las organizaciones docentes en las políticas educativas.

Es un hecho que en el área latinoamericana existen organizaciones docentes que enfrentan obstáculos para conseguir que se respeten las condiciones mínimas necesarias para representar y defender los derechos laborales de los maestros y del personal de apoyo que trabaja en el sistema educativo. No es de extrañar que ahí nos encontremos con grupos importantes de la sociedad civil, académicos y con partidos políticos que adoptan posiciones de defensa y de promoción de estas organizaciones. En el caso de México por el contrario, el poder que ha acumulado la dirigencia del SNTE ha producido un clima de crítica y hasta de animadversión contra el sindi-

1 Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

cato, mismo que se expresa en los medios de comunicación, en las posiciones públicas de las organizaciones de la sociedad civil e incluso en la comunidad de investigadores educativos.

Entre los dos extremos existe un espacio intermedio para preguntarnos cuál es el papel que realmente le corresponde a las organizaciones docentes, qué tan importante es su acción unitaria, qué tipo de legislación conviene para proteger su asociacionismo, cuál debe ser el límite de su injerencia en las políticas educativas y cómo han de resolverse las tensiones entre los aspectos laborales y los profesionales de los maestros. Contribuimos pues a ilustrar uno de los casos extremos, que como señalamos es precisamente el caso mexicano.

Un poco de historia

Para entender las particularidades del SNTE tenemos que remontarnos por lo menos siete décadas hasta el gobierno encabezado por el Gral. Lázaro Cárdenas (1934-1940). Las organizaciones sociales convocadas por Cárdenas para formar parte del partido eran progresistas, pero posteriormente mudaron su orientación y, ya integradas dentro de los sectores del partido, se subordinaron casi por completo al Poder Ejecutivo y fueron perdiendo todo viso de combatividad y de autonomía. El cambio de orientación del sindicalismo magisterial se realiza también enmarcado en este proceso de transformación de las organizaciones populares y del partido al que el SNTE se hallaba adherido desde su nacimiento.

El cambio fue sorprendente. En los años treinta, la mayor parte de los maestros, que en muchos sentidos constituían una vanguardia de la ideología nacionalista y popular del cardenismo, protagonizaban continuos conflictos inter-gremiales que entorpecían la labor educativa del gobierno. El Presidente Lázaro Cárdenas trató infructuosamente de pacificar y de unificar a las distintas organizaciones magisteriales, la mayor parte de ellas de tendencia política de izquierda. Corrían tiempos de grandes pasiones políticas. Poco después, en 1943, el sucesor de Cárdenas en la Presidencia de la República, el Gral. Manuel Ávila Camacho y su Secretario de Educación, el escritor Jaime Torres Bodet consiguen, en un clima político dominado por el lema de unidad nacional, que las organizaciones se unifiquen en un solo sindicato. En sus primeros años, señala Gerardo Peláez, “(el SNTE) a pesar de no ser independiente del Estado, era un auténtico frente único de los servidores de la Secretaría de Educación Pública (SEP); en él confluían, entre otras tendencias, la comandada por Vicente Lombardo Toledano, la comunista y aquéllas que estaban vinculadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), a la Confederación Nacional Campesina y a

otras entidades oficiales”.² Menos de diez años después, este carácter de frente se había perdido por completo. El viraje es explicable en cierta medida por cambios ocurridos en el contexto político nacional e internacional, pero también por un elemento estructural ya que, siendo una organización monopólica por el hecho de constituir la única opción de representación gremial permitida a los trabajadores de la educación, se propiciaba el autoritarismo de los dirigentes respecto de su base y la subordinación con respecto a las autoridades gubernamentales.

El marco jurídico dentro del cual nació y se desarrolló el SNTE fue el Estatuto de Trabajadores al Servicio del Estado que data de 1938. En él se establecía que en cada unidad (refiriéndose a las secretarías del gobierno federal) solamente se reconocería la existencia de un sindicato (artículo 46). El artículo siguiente otorgaba a todos los trabajadores del Estado, excepto a los que poseyeran nombramiento como “empleados de confianza”, el derecho a formar parte de la organización sindical correspondiente, pero se asentaba -y ése es precisamente uno de los pilares de la fuerza del SNTE hasta el día de hoy- que una vez que solicitaran y obtuvieran su ingreso en el sindicato no podrían dejar de formar parte de él en ningún caso, salvo que fuesen expulsados, caso en el cual el trabajador sancionado perdería los derechos establecidos por el Estatuto.

Resulta por demás sorprendente que estos lineamientos generales se conserven hasta el día de hoy en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE) que data de 1963 y que fue reformada en 1998. Los artículos vigentes que imponen restricciones a la libre sindicalización se encuentran en el Título Cuarto, artículos 68 y 69 (1998). Una resolución de la Suprema Corte de Justicia autorizó a los trabajadores a elegir entre distintos sindicatos de una misma dependencia, pero el ejercicio de este derecho implica para los agremiados procedimientos difíciles y tardados por lo que, en los hechos, se mantiene la afiliación casi forzosa. Los efectos que ello acarrea a la organización son mixtos. Por una parte, puede considerarse que actúa como una poderosa salvaguarda para la fuerza e integridad de los sindicatos; pero al mismo tiempo propicia apatía, falta de participación e incluso rechazo de una proporción de maestros hacia las actividades sindicales. Adicionalmente, la relación entre la SEP y sus trabajadores está regulada por la norma titulada Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (1946), que no ha sido modificada desde hace sesenta años, lo que es indi-

2 Gerardo Peláez, *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, México, Ediciones del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2000, p. 43.

cativo de la reticencia tanto de la SEP como del sindicato para entablar una negociación compleja y que, por lo tanto, representaría riesgos que ninguna de las dos partes han estado dispuestas a asumir, a pesar del absurdo anacronismo de la mayor parte del articulado de dicho reglamento.

Las primeras cuatro décadas de vida del sindicato se observa:

- a. ampliación numérica de sus agremiados sustentada por la ampliación del sistema de educación básica que respondía a su vez a tasas muy altas de crecimiento demográfico;
- b. control o eliminación por parte de la dirigencia sindical de grupos oponentes;
- c. apoyo del sindicato a las campañas de los candidatos del partido en el gobierno;
- d. notable acrecentamiento del patrimonio sindical por medio del flujo constante de las cuotas de los agremiados;
- e. aumento del número de posiciones de autoridad conseguido por maestros pertenecientes o afines a las cúpulas sindicales nacional y estatales.

Maestros que tienen el visto bueno sindical ocupan direcciones de escuela, supervisiones, dirección de zonas escolares y puestos diversos en la administración educativa. Al mismo tiempo aumenta el número de quienes habiendo iniciado su carrera político-sindical en el magisterio se transforman en políticos profesionales. En efecto, se cuentan numerosos maestros como regidores y alcaldes; pero también los hay diputados de las legislaturas estatales y algunos diputados y senadores federales así como gobernadores y secretarios de estado. Por tanto se afianza una trayectoria de movilidad vertical que comienza como estudiante en alguna normal, perteneciente a algún grupo político en el plantel, que al obtener su plaza labora unos cuantos años como docente y continúa con algún puesto sindical en el nivel de una delegaciones o sección del sindicato y culmina como funcionario de nivel medio en el aparato educativo o bien con una carrera política que incluye puestos de elección popular.

Por otra parte, para la mayor parte de las maestras y los maestros en activo, las condiciones durante ese período normalmente fueron de estabilidad laboral, salarios insuficientes y cierta mejoría en algunas prestaciones como los servicios médicos. En el plano profesional hubo muy poco espacio para la creatividad. Los planes y programas eran definidos de manera central por la Secretaría de Educación Pública; más allá de un escalafón que premiaba sobre todo la antigüedad no existieron incentivos para la superación profesional. El sistema educativo se ampliaba y se homogeneizaba y disciplinaba a sus docentes.

En 1982 la economía mexicana entra en una grave crisis; ésta golpea con especial dureza el salario magisterial. Esa década ocurren importantes movimientos

magisteriales; de hecho son éstos los movimientos de trabajadores de mayor resonancia política en ese período. Las causas son salariales, pero también políticas ya que cunde el descontento contra el control sindical ejercido por el Comité Ejecutivo Nacional y sus métodos antidemocráticos. Otro de los factores que desencadenan estas movilizaciones tiene que ver con el desajuste que provoca la desconcentración que intenta la Secretaría de Educación Pública que busca modernizar su administración, al tiempo que hace lo posible por acotar el poder que el sindicato ha ido adquiriendo dentro del aparato educativo. Este fue el inicio de un período de reajustes que requieren ser analizados.

El SNTE enfrentó dos momentos críticos en las últimas dos décadas del siglo XX: en primer lugar la descentralización del aparato educativo que busca profundizar la desconcentración que se inicia en 1982. En segundo lugar el momento en que el partido de gobierno, el Partido Revolucionario Institucional, al cual el SNTE había estado ligado, pierde la elección presidencial en el año 2000 dando lugar a la alternancia política. A continuación analizaremos brevemente los pactos a través de los cuales el SNTE buscó, y en gran medida consiguió, adaptarse a las nuevas condiciones.

*Los pactos políticos gobierno-SNTE*³

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica

El 18 de mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El “testigo de honor” fue el Presidente de la República. Entre sus signatarios estuvieron el Secretario del ramo, Ernesto Zedillo, la secretaria general del sindicato, Elba Esther Gordillo, los gobernadores y los secretarios generales de todas las secciones del SNTE. El punto nodal del documento consistía en el traspaso a los gobiernos estatales por parte del gobierno federal, de la operación de los establecimientos de educación básica y normal que hasta entonces habían estado bajo su control. De ahí que una parte muy importante de la negociación previa haya consistido en lograr la aquiescencia de los gobernadores. Pero una vez que se consigue esta concertación inter-gubernamental, el pacto político que se signa aparece fundamental-

3 Una versión más amplia de este apartado se puede encontrar en A. Loyo Brambila, “Política educativa y actores sociales”, in Alberto Arnaut y Gilvia Giorguli (coords), *Los Grandes Problemas Nacionales*, Tomo VII, Educación, México, El Colegio de México, 2010, pp. 185-207.

mente como un pacto gobierno federal-sindicato. El Acuerdo, que implica de hecho una nueva distribución de funciones entre gobierno federal y gobiernos estatales se presenta ante la opinión pública como un importante éxito político del gobierno, e incluso en algunas interpretaciones, un triunfo personal del Presidente Salinas, conseguido a través de la concertación con el poderoso sindicato magisterial.

El sindicato también lo reivindicó como un triunfo; y no sin razón. Había conseguido que se introdujeran lo que en la jerga sindical se denominaron “candados”, es decir dispositivos diseñados para proteger la integridad nacional de la organización lo que aseguraba mantener y aún acrecentar el poder del Comité Ejecutivo Nacional (CEN). Tanto en el texto del Acuerdo como en cada uno de los convenios firmados por el CEN del SNTE con los gobernadores precisaron que las negociaciones de los comités seccionales se ajustarían a las orientaciones y a la asesoría que fijara el CEN. En los convenios se añade que el CEN podrá revocar a los comités seccionales la facultad de administrar la relación laboral colectiva. Por último se introduce una cláusula en el sentido de que el sindicato comunicará al gobierno de cada entidad federativa el porcentaje de salario de sus agremiados que de acuerdo con sus estatutos éstos deben de aportar por concepto de cuotas. El gobierno estatal retendrá estas cuotas y las entregará al CEN del sindicato dentro de la quincena siguiente.

El ANMEB había establecido las bases del federalismo educativo y sobre estas bases, que fueron retomadas posteriormente en la Ley General de Educación, se distribuyen actualmente las responsabilidades que corresponden a los distintos niveles de gobierno. En suma, a través de este pacto se consiguió implantar una importante reorganización del subsistema. Existió, y este es un elemento a retener, una firme conducción gubernamental en este proceso y una impresionante capacidad adaptativa del sindicato. La que la dirigencia encabezada por Elba Esther Gordillo utilizó los cuantiosos recursos económicos y organizativos para operar una “modernización sindical” que introdujo mayor pluralismo al desincorporar al SNTE del PRI al que formalmente pertenecía, y amplió hasta cierto punto el rango de acción de las secciones sindicales. Sin embargo, el discurso sindical así renovado había penetrado de manera muy limitada en las bases del sindicato, sin alcanzar a modificar los estilos de conducción de las dirigencias. En un medio social más diversificado y competido el sindicato había entendido la importancia de fortalecer su capacidad de interlocución en materia de política educativa.

La Iglesia y los empresarios habían conseguido ampliar sus espacios y por ello mismo habían crecido sus expectativas de conseguir una mayor participación en la definición de la política educativa. Como resultado de todo ello podía preverse una definición más estricta de las esferas de poder e influencia del sindicato así como

avances hacia formas incipientes de control social, en la medida en que el ámbito educativo se iba poblando con la presencia de otros actores como la Iglesia, los empresarios, asociaciones de padres de familia, organizaciones no gubernamentales y padres de familia. Resulta útil dar el salto de una década a partir de la firma del ANMEB para evaluar, entre otras cosas, ese pronóstico.

Los efectos de la alternancia y el Compromiso Social por la Calidad de la Educación

El arranque del gobierno de Vicente Fox a la Presidencia de la República, el primero de diciembre del año 2000 a través de una cómoda victoria electoral parecía abrir un abanico de nuevas posibilidades para la conducción del sistema educativo. Proveniente del Partido Acción Nacional (PAN), que desde su fundación había manifestado una firme oposición a las formas de agremiación obligatoria de los trabajadores en sindicatos oficialistas, era esperable una reestructuración importante en la relación que existía entre el SNTE y el gobierno federal. Al mismo tiempo, otros grupos y organizaciones que poseían afinidad ideológica con el PAN y que habían estado buscando mayores espacios de participación, parecían llamados a gozar de mayor influencia en el ámbito educativo. No obstante, los acontecimientos tomaron un rumbo muy distinto al esperado y como veremos enseguida, el poder del SNTE y su vínculo privilegiado con el Ejecutivo Federal no solamente se mantuvo sino que emergió fortalecido. En cuanto a los otros grupos sociales, éstos tuvieron una participación marginal y más simbólica que efectiva en la determinación del rumbo de la política educativa del gobierno federal.

Las nuevas condiciones disminuían de principio la capacidad del Ejecutivo Federal para definir unilateralmente las orientaciones en materia de políticas educativas. Considérese que en el marco del federalismo, cualquier cambio importante requería de la cooperación o al menos de la aquiescencia de treinta y un gobernadores de los cuales, al iniciarse el mandato de Vicente Fox, veinticinco provenían de partidos distintos al PAN. Al mismo tiempo el CEN del SNTE, se veía obligado, por primera vez en su historia, a negociar fuera del marco del partido político al que el sindicato había estado ligado desde su fundación. El mayor grado de autonomía que adquirieron los gobernadores, el papel más activo de las bancadas de los distintos partidos en las Cámaras, así como un mayor interés de grupos de la sociedad civil en la educación introducían nuevos parámetros en el procesamiento de la política educativa.

En la formulación de las políticas del sexenio participaron un conjunto de actores institucionales y sociales más amplio que nunca antes; paradójicamente el poder del SNTE no disminuyó de manera correlativa. La dirigencia sindical deseaba establecer un

marco de concertación, ahora con el gobierno panista, con el objetivo de reposicionar a la organización en el nuevo contexto político. La mejora de los sistemas de evaluación, la participación social que había quedado prácticamente en el papel por la oposición del sindicato, así como el apoyo a algunos programas y acciones puntuales propuestos por la SEP eran rubros sujetos a negociación y abrían la posibilidad de poner en marcha la estrategia del sindicato. La apuesta más importante en esa dirección fue el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, parcialmente abortado pese a haber concitado a un abigarrado conjunto de firmantes.

El documento, firmado el 8 de agosto de 2002 expone un conjunto de consideraciones sobre la importancia de la educación y los factores que explican que ésta sea de mala calidad. Estas consideraciones se sitúan en un nivel sumamente general y sin apartarse del discurso educativo precedente, sí introducen ciertos cambios de matiz. En primer lugar, aparece con mayor insistencia la mención a la familia. También se reitera la idea de una corresponsabilidad “que valore la contribución de todas las organizaciones de la sociedad, tanto del sector público como del privado y del social”; por último, el Compromiso subraya la necesidad de promover la participación. Los compromisos que, para elevar la calidad educativa, pretenden asumir los firmantes poseen un sentido más retórico que instrumental. No se establecen metas, acciones concretas ni mecanismos y tampoco se señalan plazos ni se identifican responsables. Las buenas intenciones provenientes de los diversos sectores ocupan un espacio considerable en el documento, pero de nuevo es el SNTE el que ocupa el primer lugar. Como forma inicial de ratificar su lugar como el actor principal de la escena educativa, el sindicato logró que uno de los primeros propósitos enunciados fuera “ratificar el respeto a los derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación en todos sus niveles y modalidades.”

Existió un marcado contraste entre el ANMEB y el Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Mientras en el primero se acordaba una redistribución de responsabilidades entre los distintos órdenes de gobierno, el segundo no implicó en sí mismo ninguna modificación en los esquemas de administración o de gestión vigentes. Las rúbricas contenidas en el ANMEB representaron el resultado de negociaciones previas en las que se pusieron en juego intereses sustantivos de todos y cada uno de los actores representados por los signatarios. En el Compromiso, los signatarios fueron, con la notable excepción del SNTE, actores provenientes de otros ámbitos, por lo que su rúbrica marca más que nada la intención de generar una laxa sintonía respecto a algunos de los temas de mayor vigencia en el discurso educativo nacional e internacional.

El objetivo principal que perseguía el CEN del SNTE al promover el Compromiso fue parcialmente satisfecho, pues consistía en evidenciar ante la opinión pública el

refrendo de su poder en el campo educativo; en lo particular E.E. Gordillo requería mostrar el vínculo personal que había logrado establecer con el Presidente Fox y con su esposa. No obstante, los sucesos tomaron un giro inesperado y la vulnerabilidad de la imagen pública de E. E. Gordillo cobró su factura. Asediada por quienes la acusaban del asesinato de un maestro perteneciente a las filas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y cuestionada por promover la difusión de la llamada Guía de Padres auspiciada por una organización controlada por la esposa del Presidente Fox, la dirigente sindical se vio obligada a replegarse temporalmente. En suma, el Compromiso principalmente por su carácter más orientado a publicitar que a concertar pero también por las circunstancias que lo acompañaron, no tuvo efectos perdurables en materia de política educativa.

La Alianza por la Calidad de la Educación y el retraimiento de la autoridad educativa

El lanzamiento de la Alianza por la Calidad de la Educación tuvo lugar el 15 de mayo de 2008 en un momento político marcado por el recrudecimiento de la violencia, por las dificultades para la aprobación de la reforma de la industria petrolera, así como por la cercanía con las elecciones intermedias. El Presidente Felipe Calderón ya había decidido desde el inicio de su mandato, darle al sindicato una posición clave: la sub-secretaría de educación básica, al nombrar en ese puesto a Fernando González, yerno de E.E. Gordillo.

La decisión de ceder este espacio estratégico en la SEP al sindicato, recibió críticas incluso dentro de las filas del partido del Presidente. Sin embargo, con la firma de la Alianza su gobierno daba un paso más allá en la misma dirección. La denominada Alianza por la Calidad de la Educación se postuló como un medio para transformar la educación. Las bases sobre las que se construyó fueron poco firmes sobre todo dado que se carecía de una agenda educativa clara. Esta carencia se puso de manifiesto en el Programa Sectorial de Educación que fue un documento de formato burocrático, carente de ideas rectoras. Uno de sus rasgos peculiares consiste en que sobredimensiona la importancia de la evaluación y, en cambio, proporciona ideas generales y poco orientadoras respecto a los fines del desarrollo educativo dentro de un proyecto de futuro para el país.

La Alianza por la Calidad Educativa (ACE) consta de cinco ejes rectores: la modernización de los centros escolares, la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas, bienestar y desarrollo integral de los alumnos y formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo. Sobre estos ejes se supone que habrían de desarrollarse un conjunto de acciones consensuadas entre gobier-

no y sindicato para llegar a los objetivos que ahí se plantean. En los círculos gubernamentales se consideró que alrededor de estos “ejes” era posible tejer un paquete de acuerdos con el sindicato. En realidad, cuatro de los cinco “ejes” no llevaban consigo mayores riesgos de conflictividad con el gremio. En cuanto a los temas relacionados directamente con el magisterio, se partía de ciertos acuerdos básicos con la presidenta del SNTE y se creía tener la certeza de que en las negociaciones sobre puntos específicos, se encontraría apertura en la parte sindical en la medida que esta apertura fuera redituable para mejorar la imagen E.E Gordillo y de su organización.

La ACE también recibió críticas de la comunidad de investigadores educativos por considerarlo un acuerdo centralista y excluyente ya que no incluía ni a los gobernadores ni a otros actores sociales. Por el contrario, influyentes comentaristas políticos, así como funcionarios de organismos internacionales dieron su respaldo a la Alianza. Casi todos ellos compartían la idea de que tradicionalmente el sindicato había sido un obstáculo para el mejoramiento de la educación y que su poder era tal que resultaba infructuoso tratar de oponerse a él. La urgencia de introducir mejoras en la educación justificaba por tanto esa Alianza; se consideró correcto e incluso ético que el gobierno federal signara tal alianza con el fin de neutralizarlo y para transformarlo de oponente en aliado. El SNTE se dispuso de inmediato a aprovechar el beneficio que para la organización representaba un reconocimiento público de tal envergadura, el cual lo colocaba automáticamente ya no como el principal, sino en esta ocasión como el único, factor de poder en la hechura de la política de educación básica y para presionar por mayores recursos.

Los resultados de esta apuesta han sido mixtos. Por una parte en los meses posteriores a la firma de la ACE se hicieron públicas declaraciones del sindicato en el sentido de que la SEP no estaba cumpliendo con los compromisos adquiridos. Se llegaba así a una situación inédita. El sindicato pretendía colocar a la autoridad en una condición defensiva, con el agravante de que el blanco del reclamo era la cabeza de la SEP, mientras que la subsecretaría de educación básica, en los hechos un territorio sindical, se mantenía al resguardo. El sindicato, asentado ahora también en la subsecretaría, posee recursos suficientes para formular políticas, para plantear reformas curriculares, para hacer “bajar” directrices administrativas e incluso cambios curriculares. Este viraje en la conducción del sub-sistema puede estar facilitando la gestión cotidiana en ciertos espacios de la SEP, pero no era éste el resultado que se esperaba cuando el contexto del país es uno de mayor pluralismo, de competencia electoral y también de un lento pero ininterrumpido crecimiento de grupos y asociaciones de distinto signo interesados en participar en la vida pública.

Otros actores

El poder del SNTE aparece hoy como más avasallador que en el pasado. Nuevos y viejos actores sociales, generalmente adversos al sindicato han logrado hacer oír sus voces en temas de política educativa difundiendo información y puntos de vista respecto a la problemática del sector y en especial respecto a la importancia de establecer mecanismos de transparencia en aspectos tales como las obras, la adquisición de equipos, la contratación de maestros y el control de las plazas. No obstante, el verdadero contrapeso al poder a la actual dirigencia del SNTE solamente tiene dos fuentes posibles: el contrapeso que vendría del fortalecimiento de la autoridad educativa del estado y el que podrían ejercer los maestros a través de un mayor control sobre sus representantes y mayores espacios para desarrollar la dimensión profesional de su trabajo. Por tanto, la capacidad de otros actores sociales para acotar el campo de la influencia sindical a aspectos propiamente laborales es marginal y opera sobre todo de manera indirecta. Examinemos en primer lugar el ámbito magisterial.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación surge como un espacio de confluencia de núcleos magisteriales que realizaron movilizaciones importantes por mejores salariales y en contra de la dirigencia nacional del SNTE y ha tenido fuertes altibajos en sus treinta años de vida. Debemos admitir que no representa un verdadero desafío para la dirigencia del SNTE dado que su presencia en la mayor parte de las secciones se limita a núcleos reducidos de activistas. En los últimos años, sus movilizaciones han tenido repercusiones más locales y regionales que nacionales y en algunos de sus núcleos más importantes, como el magisterio oaxaqueño, se han observado errores de conducción, prácticas clientelares y mecanismos de control político sobre las bases que han diezmando su prestigio como una opción democrática.

Es interesante mencionar también la existencia de otras organizaciones que han ido proliferando auspiciadas por el federalismo educativo y por la conflictividad política. Nos referimos a pequeños sindicatos en los estados que han nacido al calor de problemas políticos locales, frecuentemente prohijados por los gobernadores y los secretarios de educación estatales; estos funcionan dentro del marco de la legislación laboral estatal, pero por ahora no significan tampoco un desafío al poder del SNTE. Otros agrupamientos han tomado la forma de asociaciones civiles o de grupos informales que, moviéndose en los márgenes, pero no necesariamente en oposición a las secciones sindicales, buscan espacios propios a través de una apuesta que se centra en la promoción de temas profesionales del magisterio. No podemos dejar de reparar en el hecho de que en el interior mismo del SNTE no existe homo-

geneidad y que por tanto, la apertura hacia el debate de los temas educativos varía mucho y va desde el más absoluto verticalismo hasta posiciones más abiertas en que se acepta la crítica y se manifiesta interés por conocer puntos de vista divergentes a los de la dirigencia nacional.

En suma, sin pretender dar un panorama exhaustivo de las formas organizativas presentes en el ámbito magisterial si podemos afirmar que éste se encuentra hoy más poblado que en el pasado y que existen posibilidades de que la dinámica misma del federalismo educativo, del pluralismo político y del apoyo que estas expresiones pueden recibir de organizaciones ligadas a la sociedad civil y los recursos que proporciona la internet, las videoconferencias, y el mayor acceso a los medios, amplíen y profundicen esta tendencia.

Nos referiremos ahora a otros actores sociales que han asumido posturas públicas respecto a la problemática educativa. Quizá el caso más visible ha sido la de la organización denominada Mexicanos Primero. Esta organización se constituyó en 2005 en una asociación civil sin fines de lucro y adoptó como lema “Sólo la educación de calidad cambia a México”. En su Consejo Directivo y Patronato figuran miembros de algunas de las familias más acaudaladas de México. Mantiene una página web muy dinámica y ha realizado campañas de comunicación con las que ha logrado un buen nivel de penetración en la opinión pública. Mexicanos Primero ha jugado un papel importante también en el llamado Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCAEE) que se define a sí mismo como “un espacio de diálogo y acuerdo que parte de la idea de que la educación es un asunto de todos”.

Desde una perspectiva muy distinta los académicos han buscado tener voz a través de distintas formas. Su organización más importante es el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha organizado foros y ha dado a conocer algunos pronunciamientos importantes en torno a los ejes de la política educativa. No obstante, ni su naturaleza ni su estructura le permiten establecer interlocución en el debate público sobre los sucesos que ocurren en el campo educativo. A estos nuevos actores se agregan otros que han estado presentes desde de larga data en el debate educativo mexicano. Entre los de mayor tradición se encuentran la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) y el Episcopado Mexicano. La UNPF fundada mantiene posiciones firmes en torno a la educación y defiende lo que considera la “libertad de educación”. En cuanto al Episcopado Mexicano éste interviene normalmente en “la promoción y tutela de las universidades católicas y de otras instituciones educativas”. Su influencia en el terreno educativo tiene lugar sobre todo a través de otras organizaciones con las que mantiene vínculos como es la propia UNPF y asociaciones de escuelas privadas.

Conclusiones

La política educativa se construye en la confluencia entre la capacidad de iniciativa y de gestión de la autoridad gubernamental y los actores sociales que con su acción apoyan, retrasan, dificultan o modifican esas líneas de acción. Los acuerdos celebrados entre el gobierno y estos actores son una ventana que nos permiten asomarnos a esta compleja dinámica. En nuestro análisis subrayamos la naturaleza distinta y contrastante de tres de ellos: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación y la Alianza por la Calidad de la Educación.

El primero tuvo el carácter de un pacto político que implicó a varios actores: el gobierno federal, la dirigencia del sindicato tanto la nacional como la seccional y los gobernadores. Tuvo el carácter de pacto porque fue el fruto de un largo y complejo proceso de negociación cuyo resultado implicó una redistribución de recursos en el interior del sistema. La conducción del proceso estuvo a cargo el Ejecutivo Federal y formaba parte de una agenda reformista mucho más amplia. En el pacto se hicieron concesiones al sindicato que le proporcionaban seguridad respecto a su integridad como representación nacional. Otros actores sociales como la Iglesia Católica o las organizaciones empresariales no fueron signatarios de este pacto. Sin embargo indirectamente sus posiciones estuvieron presentes en la negociación en la medida en dieron su apoyo a los lineamientos generales de una administración que les había abierto cauces para una mayor participación.

Una década después, se firma otro acuerdo, el Compromiso Social por la Calidad Educativa que por su falta de contenidos reales no puede considerarse un pacto. El principal promotor del acuerdo es el sindicato que busca ratificar su posición de poder en el nuevo contexto marcado por la alternancia del año 2000. Para los otros signatarios del documento expresa simplemente una laxa sintonía en torno a los temas centrales del discurso educativo: la calidad, la evaluación y la participación. Por último la Alianza por la Calidad de la Educación constituyó un arreglo transitorio gobierno-sindicato en el que la conducción del proceso por parte del gobierno acusó una gran debilidad. Esta debilidad se generó en el ámbito político por la capacidad del sindicato de hacer valer sus recursos organizacionales y políticos en los procesos electorales.

Si tomamos en cuenta las experiencias internacionales, la fragilidad de este arreglo se ve con mayor claridad. Y es que si bien la participación de las organizaciones de docentes en la política educativa se observa en todos los países democráticos, no sucede que estos ocupen simultáneamente espacios reservados a la autoridad edu-

cativa. Las reformas educativas son procesos difíciles y en no pocas ocasiones fracasan. Para dotarlas de efectividad se requiere de la participación de una multiplicidad de actores nacionales y locales; participan los partidos y los parlamentos; se inducen discusiones y foros; se abren blogs y la discusión pública encuentra un espacio en medios electrónicos y escritos. México pareciera ir por el camino equivocado: un camino en que salvo la dirigencia nacional del SNTE, todos los otros actores se encuentran prácticamente excluidos.

Una parte de la explicación se encuentra en el pasado; en el peso del corporativismo y en la acumulación de recursos económicos, organizativos y de experiencia que posee el SNTE. Estos recursos, utilizados con gran habilidad por una dirigencia pragmática, permitieron a la organización adaptarse a contextos cambiantes: a la liberalización política, a la descentralización educativa y a la alternancia. Pero el SNTE ha adquirido en los últimos tiempos posiciones que no tenía y avanza valorizando cada día más sus capacidades de organización y de movilización en las contiendas electorales.

La mayor presencia de otros actores con interés en el campo educativo en sí misma no constituye un contrapeso al poder sindical. Hoy a diferencia de ayer existen organizaciones vinculadas a importantes intereses económicos que tienen en la educación su principal foco de acción; existen también un número considerable de asociaciones civiles que de manera autónoma o articuladas en red procuran aprovechar los espacios de participación que existen. Los académicos opinan frecuentemente en los medios, escriben columnas, hacen llegar de manera individual o colectiva sus puntos de vista. Pero en el funcionamiento cotidiano del sistema de educación básica es el sindicato la única organización que realmente tiene una influencia significativa.

Al lado de lo que podrían considerarse “logros” existe una cara oscura: el sindicato no ha avanzado en términos de mayor transparencia en el uso de sus recursos; su dirigencia tampoco ha mostrado signos de abandonar sus prácticas antidemocráticas para sofocar a sus antagonistas. Su lógica eminentemente gremialista tiende a sofocar las innovaciones tanto en la gestión escolar, como en la administración del aparato educativo.

Para lograr acotar este poder no hay otro camino que fortalecer la autoridad educativa, lo que en un régimen democrático implica en primer lugar introducir cambios que le aseguren un margen considerable de autonomía en el que se puedan hacer valer criterios técnicos y que permita estabilidad y continuidad en los programas educativos, independientemente de los vaivenes políticos. Esta autoridad educativa ha de poseer un respaldo jurídico, político y social que le permita imponer el cumplimiento de normas que aseguren el mejor aprovechamiento de los recursos presupuestales con que se cuenta.

El caso del poderoso sindicato mexicano que agrupa a los trabajadores de la educación muestra las huellas que deja el corporativismo sobre la cultura sindical que se traducen principalmente en falta de participación de las bases y en la necesidad cíclica de arribar a pactos políticos que aseguren la reproducción de las condiciones de funcionamiento de la corporación. Los resultados en términos de estabilidad laboral, de mejoría en sueldos y prestaciones y de acrecentamiento del patrimonio sindical no son nada despreciables. Simultáneamente arroja resultados muy preocupantes: la muy baja participación de las bases en las decisiones, la corrupción y enriquecimiento desmesurado de los dirigentes, la apatía política y sindical de los agremiados y la desatención al mejoramiento profesional de los docentes. Por último produce un descrédito generalizado del sindicato y en especial de sus dirigentes en la sociedad; descrédito que lamentablemente se extiende poco a poco hacia el magisterio en su conjunto.

Bibliografía

- CONSEJO DE ESPECIALISTAS PARA LA EDUCACIÓN (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*, México.
- COORDINACIÓN DEL ÁREA EDUCATIVA DEL EQUIPO DE TRANSICIÓN DEL PRESIDENTE ELECTO VICENTE FOX QUESADA, RAFAEL RANGEL SOSTMANN. Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006
- GARCÍA HUIDOBRO, J. M. (2001). "Conflictos y alianzas en las reformas educativas", in S. Martinic y M. Pardo (ed.), *Economía política de la reformas educativas en América Latina*, Santiago, Cide-Preal.
- INSTITUTO DE FOMENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2000). "Anteproyecto del INEE".
- JIMÉNEZ ALDANA, A. (2003). "Balance legislativo 2003. La educación en el Congreso de la Unión", in *Anuario Educativo Mexicano, Visión retrospectiva 2003*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- LOYO BRAMBILA, A. (1997). "Las ironías de la modernización. El caso del SNTE", in A. Loyo Brambila (coord), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, Instituto de Investigaciones Sociales Unam/Plaza y Valdés Editores.
- . (2003). "Sindicalismo magisterial y educación en un contexto de pugnas partidarias", In G. T. Bertussi (coord), *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva 2002*, México, UPN/La Jornada Ediciones.
- . (2006). "El sello de la alternancia en la política educativa, México 2000-2005", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. IX, n. 30, jul-set 2006.
- . (2008) *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina*, Mexico, Sopla/Konrad Adenauer Stiftung.

———. (2010) “Política educativa y actores sociales”, in Alberto Arnaut y Gilvia Giorguli (coords), *Los Grandes Problemas Nacionales*, Tomo VII, Educación, México, El Colegio de México.

PELÁEZ, Gerardo (2000). Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México, Ediciones del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México.

TIRADO, R. (1997). “La cúpula empresarial en el debate educativo”, in A. Loyo Brambila (coord), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, Instituto de Investigaciones Sociales Unam/Plaza y Valdés Editores.

Documentos:

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 18 de mayo de 1992.

Compromiso Social por la Calidad de la Educación, 8 de agosto de 2002.

Alianza Por la Calidad de la Educación, 15 de mayo de 2008.



*La Federación Provincial
del Magisterio de Santa Fe:
Experiencias y límites del gremialismo
docente (Argentina, 1918-1943)*

*Adrián Ascolani*¹

El gremialismo docente, designación amplia de las instituciones y acciones que el magisterio ha construido para el desarrollo y defensa de sus intereses sectoriales, ha tenido en la República Argentina expresión temprana y bastante sólida en comparación con otros países latinoamericanos. Diversos factores han influido en este sentido: tenía el sistema educativo más desarrollado de esta región, había avanzado notablemente en la profesionalización de sus maestros primarios y el componente humano de este sector provenía de las capas medias de la sociedad, es decir que poseía un capital cultural y una pertenencia social valorados en su época. Este gremialismo no nació como consecuencia del importante movimiento obrero nacional, sino de las relaciones que el movimiento normalista gestaba en las instituciones de formación del magisterio, en la en los *círculos* de maestros, y en el debate de ideas políticas e institucionales sobre la educación, cuyo escenario privilegiado era la prensa. Los promotores de las ideas liberales radicalizadas y algunos intelectuales vinculados a la Reforma Universitaria de 1918 y a las ideas libertarias alentaron la orientación sindical de este gremialismo, cuyas primeras insinuaciones tuvieron lugar en la década de 1910 en la ciudad de Buenos Aires, aunque fue luego de 1918 que se extendería paulatinamente al resto del país.

En este artículo analizaremos los episodios fundamentales del gremialismo docente de la provincia de Santa Fe, próspera región y una de las más modernas del

1 Profesor adjunto de la Universidad Nacional de Rosario.

país en el período de entreguerras. Se desarrolló en esta provincia una de las experiencias más estables de gremialismo docente, y más interesantes para su estudio, porque los maestros agremiados se constituyeron episódicamente en firmes opositores de los gobiernos que afectaron sus intereses económicos sectoriales o sus derechos laborales. No obstante, éstas fueron reacciones defensivas ante situaciones extremas, de modo que también es relevante observar sus propósitos y prácticas en momento de disipación de la conflictividad laboral. Es sugestivo ver que el tipo de asociacionismo desarrollado fue muy diferente al practicado por los sindicatos obreros, pues el mutualismo y los objetivos culturales y específicamente educacionales ocuparon buena parte de sus esfuerzos.

Un prematuro fracaso del sindicalismo docente

En la década de 1910 los docentes provinciales estaban agrupados en dos asociaciones, la Sociedad Unión del Magisterio Rosarino y la Asociación Gremial de Maestros de la ciudad de Santa Fe. Es decir que la agremiación se circunscribía a las dos principales ciudades de la provincia: la ciudad de Rosario, nudo de movimiento portuario y comercial, y Santa Fe, ciudad capital, sede del gobierno. La primera manifestación gremial de los docentes de la provincia ocurrió a fines de 1918, en una coyuntura de avance de la sindicalización de los diversos gremios obreros en toda la provincia, que culminó con una huelga general declarada por la Federación Obrera Local de Rosario. Fue la Sociedad Unión del Magisterio la que protagonizó una tímida primera acción gremial. A pesar que se les adeudaban diez meses de sueldo no inició ninguna medida de acción directa, sino que envió sus delegados para gestionar ante el gobernador Rodolfo Lehemann, y luego ante el Presidente de la Nación, Hipólito Yrigoyen, el pago de la deuda. El punto álgido de las huelgas obreras se dio en los meses de noviembre y diciembre, momento inoportuno para medidas de presión del gremio docente, no obstante prevalecía una actitud negociadora por parte de los maestros, que carecían de experiencia sindical.

Iniciadas las peticiones en el mes de noviembre, un mes después el gremio ya desechaba las promesas del gobierno santafesino, que reconocía la validez de las demandas pero no disponía de fondos para resolverlas y pidió una solución al Ejecutivo nacional. La promesa del pago de un anticipo y del posterior pago total de la deuda no se concretó, lo cual condujo a que los maestros comenzaran a concebir la necesidad de una acción genuinamente sindical. En abril de 1919, luego de que las asociaciones de Rosario y Santa Fe incentivaran la participación de los maestros de las otras ciudades se constituyó la Federación Provincial de Maestros, aunque en su

primer año de vida institucional mantuvo la posición dialoguista que había sido habitual en las asociaciones que le dieron vida, sin ejercer presiones.²

Ante la falta de pago de los diez meses de salarios y con el influjo de la Federación Obrera Provincial, de tendencia anarco comunista, la Federación Provincial de Maestros fue adoptando el discurso revolucionario que irradiaba aquella. En su *Primera Convención*, de 1920, predominó una postura de identificación y alianza con el proletariado inédita, con apertura a realizar medidas de acción directa para defender los intereses gremiales del magisterio. En un manifiesto difundido febrero de 1921, la Federación Provincial de Maestros reafirmaba lo expuesto en la declaración de principios al asumir la baja posición social real que ocupaban los maestros,³ adhiriendo moralmente al movimiento huelguista que en ese momento sostenían varios gremios de “trabajadores manuales” de la capital del país.

El movimiento sindical que estaban iniciando los maestros tenía un fin centralmente económico y de regulación laboral, pero acabó dando lugar a una de las mayores acciones sindicales de los docentes argentinos. La crisis financiera del fisco provincial, que estalló en 1918, no había sido superada e impedía concretar el pago de 16 meses de sueldos adeudados, acumulados desde ese año. El gobierno de Enrique Mosca propuso con insistencia la creación de dos nuevos impuestos – a los tabacos y bebidas alcohólicas – para incrementar los recursos fiscales y así afrontar el pago de sus deudas. Al propio tiempo, y en mal momento, el ministro de Instrucción Pública, Agustín Araya, proyectaba una reestructuración del sistema educativo y la sanción de leyes sobre estabilidad y escalafón.

La discusión de la ley de presupuesto de la provincia, llevó a los legisladores santafesinos a tratar la deuda con los maestros, el problema de deprimidos salarios, y a considerar la eventual huelga que estos anunciaban desde principios de 1921. En su mayoría los diputados y senadores de los tres partidos políticos representados – demócrata progresista, radical nacionalista y radical de Santa Fe – eran conscientes de la gravedad de la situación del magisterio y de su derecho al reclamo, pero no aceptaban huelga como táctica de este gremio de particulares empleados públicos.⁴

2 *La Nación*, diario, Buenos Aires, 8.11.1918, p. 11; 16.12.1918, p. 10; 27.12.1918, p. 10.

3 *El Comunista*, periódico anarco-comunista, Rosario, 22.01.1921, p. 2; 19.12.1921, p. 3.

4 Cf. A. Ascolani, “Una ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y las obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina”. *Educação em Foco*, Vol. 14, n. 2, Juiz Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação, set 2010/fev 2011. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco>.

El año 1921 era de retracción de los conflictos sindicales en la provincia, de modo que no era un momento especialmente propicio para una huelga de maestros con exteriorizaciones clasistas. Quizás las tensiones internas en la clase política y las promesas de apoyo de los partidos de la oposición incidieron en la decisión de emprender una huelga, pero aún más incidencia tuvo la negativa de algunos bancos de seguir anticipando los sueldos de los maestros a modo de crédito — esta práctica permitía a los maestros sobrevivir sin el cobro de los salarios durante meses. La huelga fue declarada el 15 de mayo, y tuvo una recepción favorable por parte de la opinión pública. En la ciudad de Rosario la paralización de actividades fue total en las escuelas primarias públicas, y durante una semana los alumnos secundarios y universitarios tampoco asistieron a clase. La Federación Obrera Local y las federaciones de estudiantes universitarios de Santa Fe y Córdoba adhirieron activamente. En la ciudad de Santa Fe el apoyo era similar, y en otras ciudades capitales de departamentos del interior los maestros también acataron la huelga. Llegaron adhesiones morales de varias decenas de organizaciones gremiales y culturales de diferentes provincias.

Las leyes de impuestos a los tabacos y alcoholes, y otra que permitía un empréstito para pagar las deudas del Estado, fueron sancionadas el 20 de mayo. El gobernador mantuvo una rígida posición de no aceptar la medida de fuerza de estos “funcionarios públicos” y tuvo repetidos actos de desconsideración hacia los dirigentes de la Federación. Primero declaró en “estado de comisión” a todo el personal docente y directivo, obligándoles a que pidieran su readmisión; dos semanas después, al no ser aceptada esta imposición, decretó la suspensión sin goce de sueldo de aquellos que no hubiesen vuelto al trabajo el 23 de mayo. El Poder Ejecutivo y las máximas autoridades del gobierno escolar fueron cuestionadas por los huelguistas y por la opinión pública expresada en la mayoría de los periódicos.

Los maestros no tenían una organización sólida y experimentaron tácticas que combinaban las peticiones formales con otras modalidades propias del movimiento obrero, como las giras de propaganda, los mitines en la vía pública y las marchas de protesta, siembre en forma pacífica. Sus demandas crecieron en el curso del conflicto, pues exigieron la dimisión del presidente del Consejo General de Educación (CGE), del inspector general de escuelas y de otros inspectores seccionales. Tanto en Rosario como en Santa Fe se formaron comités mixtos de huelga integrados por delegados de las organizaciones de maestros, de estudiantes universitarios y de obreros. Algunos docentes continuaron con sus clases fuera de los edificios escolares, en centros obreros, bibliotecas, sociedades de socorros mutuos y plazas. La vigilancia policial fue en aumento, también la prohibición de mitines, y las detenciones de los activistas de la huelga que intentaban disuadir o presionar a quienes querían retornar a la actividad

de clase. La Asociación Unión del Magisterio pidió garantías al ministro de Gobierno de la provincia, al ministro del Interior de la Nación y finalmente al Presidente.

El gobierno consideraba que los maestros estaban en estado de rebeldía y desconfiaba de su relación con federaciones obreras, desoyendo las innumerables críticas por su arbitrariedad. No aceptó la proposición hecha por la Federación Provincial de Maestros, de regreso al trabajo luego de la anulación de las medidas disciplinarias que pesaban sobre la totalidad de los huelguistas. La prolongada paralización de las escuelas — que ya llevaba 30 días —, la designación de maestros sustitutos, el retiro de la personería gremial a la Sociedad Unión del Magisterio, las dificultades económicas y la cesantía de más de 300 maestros, además de otras presiones, hicieron que muchos fuesen progresivamente abandonando la huelga. La mayoría de los huelguistas fueron reincorporados, pero algunos dirigentes continuaron suspendidos y perdieron sus puestos de trabajo un año después. Los salarios adeudados comenzaron a pagarse en 1922. No hubo aumentos y la ley de escalafón no llegó a sancionarse durante el gobierno de E. Mosca.⁵

Resurgimiento y redefinición del gremialismo

A fines de la década de 1920, sólo sobrevivía la Unión del Magisterio de Rosario. La rearticulación gremial docente comenzó a operarse en 1928, a partir del resurgimiento o creación de nuevas asociaciones locales. La creación de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, fue un suceso importante para la reactivación gremial. Tuvo lugar el 24 de junio de 1928, promovida por un grupo de docentes que se hicieron eco del mandato de organizar gremialmente a las provincias,⁶ lanzado en la *I Convención Internacional del Magisterio* — reunida en enero, en Buenos Aires —.⁷ Los objetivos trazados fueron: defender los intereses morales y materiales del magisterio; contribuir a la elevación del nivel cultural del pueblo y al acercamiento entre padres y maestros; controlar el gobierno de la educación

5 *La Acción*, 11.06.1921, p. 1; *La Capital*, 2.07.1921, p. 4; 5.07.1921, p. 4; 6.07.1921, p. 8; 14.07.1921, p. 8; *Santa Fe*, 13.06.1922, p. 1.

6 *Nuestra Idea*, Año II, n. 20, 1938, pp. 1-2.

7 Cf. A. Ascolani, "Las Convenciones Internacionales del Magisterio americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas", *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 23, Sociedade Brasileira de História da Educação, Campinas, Editora Autores Associados, mai-ago 2010. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE23.pdf>.

procurando una representación en el Consejo General de Educación; crear la Casa del Maestro; realizar actos culturales; abrir una escuela modelo de experimentación pedagógica, publicar un boletín periódico, y organizar al magisterio de otras ciudades.⁸ Estas metas eran ambiciosas, pues excedían el plano estrictamente laboral, no obstante la Asociación comenzó por ejercitar un sindicalismo moderado, en continuo diálogo con el gobierno, procurando beneficios materiales. A dos años de su creación, la Asociación contaba con 300 asociados, que eran el 80% de los maestros de la ciudad de Santa Fe; disponía de una biblioteca y una revista propia llamada *Nuestro Mensaje*.

Otra agremiación, creada el 26 de agosto de 1928, fue la Asociación del Magisterio Provincial de Casilda, perteneciente a la ciudad homónima. Se constituyó en una asamblea a la que concurrieron 80 maestros — que probablemente eran la mayoría de los locales, y otros de los pueblos vecinos —. Los miembros de la primera Comisión Directiva eran poseedores de prestigio local como educadores, ganado a través de los años, y habían participado activamente en la huelga de 1921.

Estas asociaciones crearon la Federación Provincial del Magisterio (FPM), en el congreso constituyente reunido del 25 al 27 de noviembre de 1928, con la participación de delegados de asociaciones o de núcleos de maestros de una decena de localidades. El Estatuto de la Federación reproducía el de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, en cuanto a prescindencia política, defensa gremial y elevación cultural e iba más allá, al proponerse bregar para que el gobierno de la educación estuviera en manos de los maestros y del pueblo. El congreso constituyente se propuso como metas: la descentralización del Consejo Nacional de Educación, permitiendo la formación de consejos autónomos en cada provincia integrado por padres y maestros; concursos para nombramientos de inspectores y otros cargos en escuelas normales e instituciones culturales del Ministerio de Instrucción Pública y del Consejo de Educación; representación en el Tribunal calificador; aumento de los salarios de los maestros provinciales; supresión del favoritismo político en la designación de personal docente.⁹ En el plano confederativo, en 1929 adhirió a la Confederación Argentina de Maestros y, a través de ésta, a la Internacional del Magisterio Americano.

8 A. Martínez Trucco, *Acción Gremial del Magisterio de Santa Fe. Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2004, pp. 65-66.

9 Idem, p. 78.

La segunda presidencia de H. Yrigoyen (1928-1930) fue turbulenta en el plano laboral, especialmente en la provincia de Santa Fe, no obstante la Federación Provincial del Magisterio tuvo un discreto comienzo, concentrándose en difundir la necesidad de que los maestros adquirieran una “conciencia profesional” responsable y un “espíritu... compenetrado de los nuevos ideales” de justicia social y de defensa gremial contra las imposiciones del estado empleador.¹⁰ En marzo de 1930, asistieron al I Congreso Extraordinario 17 delegaciones de uniones locales, observándose un considerable avance organizativo en el interior provincial, ya que implicaba la adhesión de 32 círculos de maestros, que en total sumaban 2.500 docentes. Las relaciones entre el gremio docente y el Consejo General de Educación eran de colaboración, al punto que las asociaciones de maestros de Rosario y de Santa Fe y la FPM fueron convocadas para elaborar los reglamentos de calificación y ascensos y de Tribunales de calificación.

En septiembre de 1930 el presidente H. Yrigoyen fue destituido por la revolución militar encabezada por el general retirado José Uriburu. El gobierno de facto heredó en la provincia de Santa Fe una situación financiera deficitaria que, entre otras cosas, no permitía resolver el endeudamiento fiscal con los maestros por la falta de pago de sus salarios. El cambio de autoridades educacionales no implicó un distanciamiento con el gremio docente. En julio de 1931 la FPM solicitó al presidente del Consejo General de Educación diversas mejoras y aumento de sueldo. El CGE aprobó un Reglamento de escalafón y ascenso, que daba respuesta a peticiones tradicionales del magisterio: estabilidad del docente, inclusión de los maestros especiales en el escalafón, representación gremial en todos los tribunales “hasta inspector general”, creación del tribunal disciplinario, concurso para los cargos superiores, preferencia por los maestros en ejercicio para ocupar las vacantes en los centros de importancia.¹¹ También se dio participación a representantes de la Federación Provincial del Magisterio en el estudio de un nuevo Reglamento general de escuelas, ya que el de 1894 estaba obsoleto. Pero el problema salarial se agravó por la falta de pago. La Federación Provincial del Magisterio y la Asociación del Magisterio de Santa Fe recurrieron al gobierno buscando una solución, y éste inició gestiones para obtener préstamos de bancos extranjeros que resultaron infructuosas. De tal modo, desde septiembre de 1931, los maestros no percibieron sus salarios.

10 A. Martínez Trucco, op. cit., pp. 82-84.

11 Idem, p. 113.

La Federación Provincial del Magisterio a la defensiva

Al restablecerse la vida constitucional, en 1932, el partido Demócrata Progresista llegó al gobierno gracias a la proscripción de la facción radical irigoyenista y a la abstención de la Unión Cívica Radical de Santa Fe, cuyas fuerzas eran históricamente mayoritarias. Una vez en el poder, puso en vigencia la Constitución de 1921, de inspiración liberal democrática, cuya promulgación había sido vetada por el gobernador E. Mosca. El gobierno de Luciano Molinas (1932-1935) transformó intensamente el funcionamiento del sistema educativo con la ley 2369/1934 de Educación Común, Normal y Especial, que encomendaba el gobierno de la educación a la Dirección General de Educación y a los *consejos escolares* de distrito, compuestos por vecinos, y establecía la agremiación obligatoria de los maestros en asociaciones locales, departamentales y provincial únicas, oficialmente reconocidas.

Hasta ese momento, aún con sus continuas arbitrariedades, el Consejo General de Educación había administrado el sistema con criterio pedagógico-profesional. Los inspectores seccionales, directores de escuelas y maestros habían construido una relación básicamente profesional, cuyas tensiones internas se circunscribían en mantener o transformar los aspectos laborales, los tecnicismos burocráticos y las formas de enseñanza. Era un hecho aceptado que la opinión de los padres de los alumnos y otros actores sociales no debía interferir con los aspectos técnico-profesionales de la enseñanza. La elección de los tres miembros del Consejo General de Educación siempre había derivado de la voluntad y simpatías políticas del Poder Ejecutivo, porque así lo permitía la ley de educación vigente desde 1886. Los designados para estas funciones durante los gobiernos radicales (1912-1930) fueron objetados con frecuencia por la oposición política y por los gremios docentes. Los maestros aspiraban a que el Consejo General fuera permeable a sus requerimientos y los demás actores de la sociedad civil sólo ocasionalmente reclamaban por motivos de enseñanza o de docentes.

El gobierno de Luciano Molinas buscó desandar esta tradición escolar construida, retornando a las propuestas liberales decimonónicas de descentralización escolar, dando mayores atribuciones a los *consejos escolares de distrito* (creados por la ley de educación de 1886), integrados por representantes de la comunidad, volviéndolos electivos por la vía política de los comicios.

El contexto de crisis económica fue realmente grave en la provincia durante toda la década de 1930, especialmente en 1932 y 1933, debido a los niveles extremos de desocupación. Los docentes sufrieron esta crisis, debido a la falta de pago de los salarios, y también la padecieron los consejos escolares, pues estaban encargados de recaudar

impuestos y fijar los sueldos de maestros y directores. El gobernador Molinas comenzó su gobierno heredando la deuda con los maestros de cinco meses de salarios impagos. El malestar de los maestros aumentó con la rebaja de los sueldos de los empleados públicos en marzo de 1933 y el cierre de escuelas nocturnas provinciales, que dejaba cesantes a sus maestros, pero las protestas fueron acalladas con más cesantías.

El gobierno, por progresista, no necesariamente fue popular. Desde su comienzo mantuvo una posición ambivalente con respecto a los sindicatos obreros, y en 1934 consiguió la sanción de la ley sobre Régimen Legal del Trabajo a fin de lograr una mayor regulación de las relaciones laborales. Con respecto a los empleados del estado, la intención reguladora fue intensa y, en el caso de los docentes, se aplicó la agremiación obligatoria y única. Esto implicaba crear una nueva federación provincial del magisterio a la que debía adherirse la totalidad de los docentes, que contaría con recursos provenientes de descuentos obligatorios en los salarios y cuyas autoridades serían elegidas mediante el voto obligatorio.¹²

La Federación Provincial de Maestros creada en 1928 fue intervenida por el gobierno en 1933. Con escaso tacto político, Molinas intentó reemplazar a las deslucidas dirigencias existentes sin asegurarse de la existencia de potenciales líderes alternativos. El gobierno se apropió un espacio institucional sin lograr otra cosa que neutralizar temporalmente a los dirigentes opuestos a su política educativa, mediante exclusiones y sanciones. El 10 de octubre de 1933, el resultado de las elecciones gremiales convocadas por el gobierno provincial dejó a la vista la relativa ascendencia que éste tenía sobre la masa docente. Sobre un total de 5.643 votantes, el 55% lo hizo en blanco, siguiendo las directivas de los dirigentes que habían sido desplazados y que seguían reuniéndose en una suerte de semiclandestinidad permitida por el gobierno a costa de una permanente vigilancia de sus actividades gremiales.¹³

La intervención a las asociaciones sindicales había sido repudiada, pero mayor impacto sobre los intereses del conjunto de los docentes tuvieron: la rebaja de salarios, la modificación de la reglamentación de Escalafón privilegiando las titulaciones y la ilimitada autonomía de los consejos escolares. La derogación de estas medidas impopulares se tornó en una causa compartida por el conjunto del sector docente, y

12 Cf. Provincia de Santa Fe, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, Año 1934. Santa Fe, Imprenta de la Provincia, tomo I, Sesiones Ordinarias, mai-set 1934; A. Pérez, *Consejos Escolares de Distrito, Estado provincial y Gremios Docentes: Crónica de una relación conflictiva (Santa Fe 1932-1935)*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2011, p. 7. Disponible en <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe008.pdf>.

13 *Renovación*, n. 1, 30.10.1933, p. 1.

en una bandera de lucha que valorizaba la función de las excluidas agrupaciones sindicales no oficiales, asegurándoles una creciente representatividad y poniendo en actividad gremial real a quienes integraban los comités seccionales de la Federación no oficialista.

Las asociaciones locales fueron en realidad las que amortiguaron la arremetida del gobierno, pues sobre ellas el estado no pudo ejercer otra actitud que la cooptación, para intentar integrarlas a la Federación “oficial”. El *IV Congreso Ordinario*, de 1933, mostró que los núcleos activos continuaban siéndoles fieles, pues salvo dos secciones escolares, el resto de la provincia estuvo representada. Si bien la federación estaba adherida al Frente Único del Magisterio, entidad nacional con sede en Capital Federal, con más de 17.000 afiliados, no obtuvo de éste un apoyo sustantivo.

Los congresos generales de la Federación esencialmente se pronunciaron contra las reformas impuestas por el gobierno y las reivindicaciones esgrimidas implicaban poco más que recobrar las condiciones laborales previas. En 1935 se añadieron nuevas demandas: regularización del funcionamiento de la Caja de Seguro Social, anulación de la rebaja del 20% en los sueldos y de las suspensiones a los dirigentes de la Federación V. Ayala Gauna y Augusto Armada — que luego también pesarían sobre Antonio Lesiza y Gonzalo Navarro —, reposición de las bonificaciones por año de servicio, y reforma de la Ley de jubilaciones y pensiones.¹⁴

Los consejos escolares dieron lugar a frecuentes conflictos. Hacia 1935 ya se habían producido en distintos puntos del sur de la provincia diferentes irregularidades: deposiciones de directores, rebajas de sueldos, traslados inconsultos de maestros, discriminaciones en la designación de docentes, utilización impropia de los establecimientos escolares y del trabajo de los maestros. De acuerdo con la nueva ley de educación, los consejos escolares tenían como atribuciones: cubrir las vacantes de maestros de grado y de cargos directivos, nombrar reemplazantes, efectuar trasladarlos por “razones de mejor servicio”, suspender a directores y maestros y conceder licencia al personal escolar.¹⁵ La revista *Renovación* calculaba en medio centenar de maestros los castigados por los consejos en sólo un par de años, por tanto calificaba a éstos como “instrumentos de dominación política”.¹⁶ Como contrapartida, los miembros de los consejos acusaban a los maestros de ser enemigos de las innovaciones y defensores de los privilegios de las dirigencias gremiales.

14 *Renovación*, 30.09.1934, p. 5.

15 A. Pérez, op, cit., p. 9.

16 *Renovación*, 23.08.1934, p. 6.

La agrupación docente más perjudicada fue la Asociación del Magisterio de Santa Fe. Con motivo de haberse acumulado nueve meses de atraso en el pago de los salarios y su reducción hasta en un 25%, en la asamblea del 25 de mayo de 1933, de 300 maestros sólo veinticinco se atrevieron a firmar una declaración contra la reducción de salarios para ser enviada a la Legislatura, debido al riesgo de cesantías.¹⁷ A las numerosas renunciadas de asociados, que dejaron a la asociación sin cotizantes, siguieron las presiones oficiales sobre los dirigentes. La Comisión Directiva no podía sesionar por falta de quórum, de modo que se designó una comisión especial compuesta por sus dirigentes más firmes – Arístides Rey Leyes, M. Inés Heffernan, María A. Peñalver, Marta Samatán y Leonardo Sylvester – que podría sesionar con sólo tres miembros. Este grupo activista mantuvo viva la asociación, bajo la sospecha de su filiación comunista. A la asamblea del 10 de enero de 1935 sólo concurrieron siete asociados, los cuales decidieron presentarse a las elecciones “oficiales” con una lista propia. La estrategia fue ganar espacios dentro de la misma Federación Provincial oficial y de la Asociación Departamental, ocupando cargos en sus juntas ejecutivas. Hacia junio de ese año, la Asociación ya volvía a tener ochenta y cinco firmes adherentes, y prontamente controló a aquella asociación departamental.

Al propio tiempo, la Federación Provincial del Magisterio – independiente – también resolvió en su *VII Congreso Ordinario* presentarse con una lista propia de candidatos. Su programa proponía: elección popular del director general de escuelas, limitación de las atribuciones de los consejos escolares de distrito a la ayuda material a las escuelas y al cumplimiento de la obligación escolar; aumento y unificación por categoría del salario básico de los maestros; funcionamiento del Tribunal Disciplinario; concursos por escalafón para ascenso con representación de delegados de la Federación Provincial del Magisterio; reapertura de las escuelas nocturnas y reincorporación del personal cesante. La lista oficialista, denominada “Agremiación del Magisterio” también proponía limitar las atribuciones de los consejos escolares sobre el personal docente. El triunfo de la primera lista, por 5.925 votos contra 3.286 reflejaba el gran descontento de los maestros con la política educativa del gobierno.¹⁸

Aún en medio de los conflictos ya descriptos, las asociaciones del interior fueron creciendo en presencia gremial y en actividades culturales. Quizás la más visible fue la Asociación del Magisterio de Casilda, dado que había sido sede de la Federación Provincial de Maestros desde 1930. Esta asociación poseía una biblioteca gremial,

17 *Nuestra Idea*, 06.1938, p. 16.

18 A. Pérez, op. cit., p. 13.

organizó numerosas conferencias pedagógicas a cargo de reconocidos educadores que difundieron el Plan Dalton, la Nueva Educación, la pedagogía de la globalización, y los ideales de D. F. Sarmiento, entre otros temas. A mediados de 1935, organizó un congreso pedagógico departamental. Desde su revista *Renovación*, con lenguaje espiritualista, se difundieron lecturas tendientes a desarrollar los sentimientos humanitarios, de justicia, solidaridad y confraternidad. La revista promovió la renovación pedagógica y didáctica, y un patriotismo moderado, no formalista ni militarista; repudió las intenciones del Consejo Nacional de Educación de introducir la religión en la escuela pública; y se opuso a las atribuciones excesivas de los consejos escolares de distrito.¹⁰

Antiguos adversarios, nuevos aliados

En octubre de 1935 el gobierno nacional intervino la provincia de Santa Fe, dando precipitado fin al gobierno de L. Molinas. Producida la Intervención Federal a la provincia, el acercamiento con la Asociación del Magisterio de Santa Fe fue evidente. Inmediatamente ésta petitionó la normalización de la vida escolar. La respuesta no tardó en llegar: se dio fin a la aplicación de la ley 2369, se pagaron los sueldos atrasados y se los uniformó, se restablecieron las licencias por maternidad, se reorganizaron las escuelas, los inspectores recobran funciones perdidas y se llamó a concurso para los cargos de inspecciones vecinales.

Llamadas las elecciones, la triunfante Unión Cívica Radical asumió el gobierno, en febrero de 1937, conservándolo hasta el golpe militar de 1943 – gobiernos de Manuel María de Iriondo (1937-1941) y de Joaquín Argonz (1941-1943) –. En este período, las relaciones entre las organizaciones gremiales del magisterio y el gobierno provincial se estrecharon notablemente. El período de quietud sindical que se abría no debe ser confundido con una supuesta satisfacción de las aspiraciones docente, pues muchas demandas quedaban pendientes, entre estas la reposición de las bonificaciones por antigüedad y el respeto del escalafón. Los dirigentes de la Federación Provincial del Magisterio, volvían a retomar el discurso descentralizador de la educación ya presente en la década de 1920; proponían que se dotase de fondos propios al Consejo General de Educación, y se eligieran sus máximas autoridades mediante el voto de maestros y padres de alumnos. Los mayores logros de la Federación Provincial del Magisterio, en 1937, fueron el reconocimiento oficial, la confor-

19 *Renovación*, 30.06.1934, p. 11; 30.07.1934, p. 15.

mación de los tribunales de calificación profesional y la representación gremial dentro del Tribunal Disciplinario y de Apelaciones.²⁰

En febrero de 1937 la Federación llevó a cabo el *Primer Congreso Pedagógico*, desarrollado en el edificio del Consejo General de Educación, con la presencia de las autoridades educacionales. Sus congresos anuales y también los extraordinarios fueron foros de discusiones gremiales y también pedagógicas. En el *IX Congreso Ordinario*, de 1937, se esbozaron demandas gremiales tales como la regularización de la Caja de Jubilaciones y Pensiones, restablecimiento del escalafón y aplicación de una escala de sueldos. Pero las mayores expectativas se orientaron al estudio y reforma del sistema educativo, proyectándose la creación de una “Dirección General de Educación Pública”, ente autárquico con amplias funciones de gobierno de la educación pública y privada, de fiscalización de los centros culturales, y de asistencia médica para maestros y niños.²¹

En su búsqueda de legitimidad legal, las asociaciones gremiales docentes colaboraron con el Estado en la tarea cultural, asumiendo roles que excedían el plano sindical y que mostraba una pertenencia de clase muy diferentes a la de los trabajadores. La Asociación del Magisterio de Santa Fe organizó, desde 1937 a 1940, sucesivas conferencias sobre temas pedagógicos y literarios, disertando Olga Cossettini, Clotilde Guillen, Juan Mantovani – ministro de Instrucción Pública y Fomento –, Jesualdo Sosa, y José Forgione, quienes eran exponentes diversos de las ideas espiritualistas y de la renovación pedagógica. En 1938, recibió a María de Maeztu y a Gabriela Mistral y festejó su décimo aniversario con un concierto de la orquesta sinfónica local. También y redactó un proyecto de creación de una “Comisión municipal de censura cinematográfica”. A través de su revista *Nuestra Idea* difundió las pedagogías renovadoras de la modernidad y del movimiento escolanovista, y también las ideas pacifistas, antitotalitarias, laicistas y de defensa de la infancia, manteniendo un cierto mesianismo educacional propio del normalismo. En 1940, se propuso crear un instituto de experimentación pedagógica y una imprenta. En el plano mutual, la Casa del Maestro, inaugurada en 1939, fue el máspreciado de sus logros, conseguido con el apoyo financiero estatal. Además se proyectaron la construcción de una clínica, un camping, una estación radio eléctrica, un hotel y una colonia de vacaciones en las sierras de Córdoba y un barrio de viviendas municipales para docentes.²²

20 *Nuestra Idea*, 08.1937, p. 12.

21 *Nuestra Idea*, 12.1937, pp. 2-3.

22 *Nuestra Idea*, 04.1938, pp. 3-4; 09.1938, p. 8; 08.1939, p. 6; 10.1939, pp. 4-7; 09.1937, p. 7.

La Sociedad Unión del Magisterio de Rosario vivió un proceso similar, siendo esencialmente una institución mutual, que logró afiliar a 800 maestros en dos categorías de socios: los “integrales” y los “gremiales”. Impulsó la construcción de su propia Casa del Maestro y una colonia de vacaciones, y participó en la creación de la Cooperativa de Créditos al Gremio del Magisterio. La extensión cultural la hacía través de conferencias y de su discreta revista *Simiente*, cuyos objetivos eran informativos y literarios, desde una perspectiva esencialmente sarmientina, patriótica y a veces corporativa. En el aspecto gremial, la Sociedad se limitó a bregar por la Ley de estabilidad y escalafón del magisterio y por el restablecimiento de las bonificaciones.²³

A la inversa de lo que podría suponerse, en vistas de la tranquilidad y docilidad del gremio docente, en 1938 los sueldos iniciales fueron reducidos de 160 a 140 pesos, en tanto, como se ha dicho, las bonificaciones seguían suspendidas y continuaban las transgresiones al escalafón. En los tres años siguientes los atrasos en el pago de salarios fueron frecuentes, sin embargo las asociaciones docentes se limitaron a enviar respetuosos petitorios a las autoridades. Al iniciarse la década de 1940 los primeros síntomas de fragmentación se percibieron cuando comenzaron a constituirse asociaciones gremiales y centros pedagógicos sin adherirse a la Federación Provincial.

Por otro lado, un cierto distanciamiento entre las entidades gremiales y el gobierno empezaba a observarse en 1940, cuando se reemplazó la ley 2892 de Estabilidad y escalafón del magisterio elaborada durante el ministerio de Juan Mantovani con el acuerdo de la Federación Provincial del Magisterio – al parecer nunca reglamentada –, por la ley 2451, que no incorporaba el concurso por oposición en el ingreso y ascensos en la docencia propuestos por el gremio. Además, las bonificaciones quedaban indefinidamente suspendidas y los salarios no superaban los 137 pesos, reeditándose los atrasos en el pago de los salarios durante varios meses.²⁴

Conclusiones

El sindicalismo docente nació en la provincia de Santa Fe sobre la base una experiencia gremial previa – que no hemos desarrollado en este artículo – llevada a cabo en los *círculos del magisterio*, entidades esencialmente culturales y mutuales conectadas con la identidad normalista, que construyeron una particular sociabili-

23 *Simiente*, abr-jun 1939, p. 22; dez 1939, p. 14; *Nuestra Idea*, 03.1938, pp. 8-9; set-nov 1939, p. 7.

24 *Nuestra Idea*., ago-set 1941, p. 2; *Simiente*, set-out 1940; jul 1941, p. 3.

dad gremial. Este vínculo fue preconstitutivo del gremialismo docente de naturaleza sindical y permitió una continuidad de los lazos aún luego de momentos de retracción o clausura de las organizaciones. Las acciones sindicales del magisterio más intensas se produjeron en los momentos de mayor deterioro económico del sector, principalmente por excesivos atrasos en el pago de los salarios, o bien en coyunturas en las que se puso en riesgo la estabilidad laboral, que siempre era relativa aunque superior a la mayoría de los otros gremios. La constitución de una federación provincial, experimentada en dos oportunidades, obedeció a un mismo impulso: el fermento sindical generalizado en los diversos sectores de asalariados durante las presidencias de Hipólito Irigoyen. La oposición estatal a tales federaciones, y a sus acciones defensivas o reivindicativas también tuvo una causa común, vinculada al rechazo de algunos gobiernos – Mosca y Molinas – a negociar con sindicatos de funcionarios públicos que cuestionaran sus proyectos o políticas educacionales.

El distinto grado de solidaridades que despertaron la huelga de 1921 y las reacciones gremiales de 1933-1935 contra el atraso en el pago de salarios, las imposiciones de agremiación única obligatoria y las medidas arbitrarias de los consejos escolares remite a las alianzas y acercamientos intersectoriales que ya no fueron posibles desde 1930, debido al debilitamiento del movimiento obrero y del movimiento de estudiantes universitarios y secundarios. Por otro lado, las afinidades y exteriorizaciones ideológicas avanzadas de la conducción de la primera Federación del Magisterio contrastan con las consignas corporativas y negociadoras de la Federación Provincial nacida en 1928, cuyo progresismo inicial se había ido diluyendo junto al desvanecimiento de la Internacional del Magisterio Americano, luego del golpe militar de 1930.

Los fenómenos expuestos permiten pensar en la existencia de un proceso histórico donde el asociacionismo cultural y mutual de los maestros adquirió carácter más estrictamente sindical desde 1919 a 1921 hasta ser prematuramente desarticulado por el Estado. Luego de un período de crisis y desaparición, ese gremialismo resurgió recurriendo a una estructura sindical para sostener un programa defensivo en lo económico-profesional, fortaleciendo las formas del asociacionismo de comienzos de siglo, aunque en concordancia con las nuevas expectativas de bienestar, sociabilidad y asistencia estatal propias de la segunda mitad de la década de 1930.

En todo el período, el gremialismo docente ha mantenido algunas demandas básicas: pago en término de los salarios, escalafón para ingreso y ascensos, tribunales disciplinarios y de calificaciones con representación gremial. Sus logros fueron muy limitados y con frecuentes retrocesos. A diferencia de otros gremios no ha sido la aspiración al aumento salarial el principal motor de sus acciones, puesto que

éstas fueron esencialmente defensivas. En consecuencia, los salarios de los maestros provinciales permanecieron estáticos durante décadas, en un progresivo deterioro de su nivel adquisitivo sólo explicable por el contexto de desocupación que caracterizó a la larga década de 1930.

Moderadas en el plano sindical, las asociaciones del magisterio fueron reformistas en el plano de las ideas pedagógicas, pues difundieron la renovación escolanovista en la década de 1930, siempre con un sesgo espiritualista que las distanciaba de las ideologías libertarias o marxistas. No obstante, su aversión a los totalitarismos y su oposición a la introducción de la educación confesional en la escuela pública fue motivo para que, luego del golpe militar de 1943, el gobierno cuyo estandarte era el nacionalismo católico castigase con sanciones a dirigentes gremiales y fuesen clausuradas algunas asociaciones, entre estas la Asociación del Magisterio de Santa Fe.



*El sindicalismo docente en Colombia y la Federación Colombiana de Educadores (Fecode)*¹

Orlando Pulido Chaves²

El contexto político en el origen de Fecode

Fecode se creó el mismo año en que se inició el Frente Nacional (FN). Este fue un acuerdo entre los partidos tradicionales, liberal y conservador, mediante el cual se turnarían en el poder cada cuatro años, durante cuatro períodos. Esta “alternación” estaba complementada con la “paridad” o “milimetría” en el reparto de los cargos públicos (mitad y mitad para cada partido), y con la exclusión de las contiendas electorales de cualquier fuerza política diferente de los dos partidos. Con ello se esperaba pacificar el país, que padecía una confrontación interna denominada “La Violencia” desde 1948, y producir las reformas institucionales requeridas para armonizar el desarrollo nacional del capitalismo con el modelo internacional. En realidad, el FN sirvió como marco para resolver el difícil proceso de penetración del capital al campo colombiano, controlar políticamen-

1 Este artículo ha sido elaborado con base en el texto: “La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y las luchas por el Derecho a la Educación – El Estatuto Docente”, *Serie Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, Buenos Aires, mai de 2008.

2 Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador general del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape); miembro del Consejo Deliberativo del Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación de América Latina y el Caribe (Fresce); integrante de la Red de Investigadores sobre Asociaciones y Sindicatos de Trabajadores de la Educación y de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado).

te los efectos del proceso de descomposición del campesinado, regular el acceso de los grupos de poder al control del Estado y para generar los cambios institucionales requeridos para administrar la inserción en el mercado internacional en el marco de la segunda posguerra.

La alternación en el poder entre los dos partidos tradicionales implicó la exclusión de fuerzas políticas democráticas emergentes y la represión de los intentos de expresión del descontento por parte de los sectores populares (obreros, campesinos, estudiantes), represión que alcanzó uno de sus puntos más críticos bajo el Estatuto de Seguridad implantado por el Presidente Turbay Ayala durante su gobierno (1978-1982), más de cuatro años después del tiempo pactado para la finalización del Frente Nacional.³

Durante la década de los 70, de manera paralela a la insurgencia armada representada en las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (Farc-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército de Liberación Popular (ELP) y otros grupos emergentes como el M-19 y la Autodefensa Obrera, se produjo el desarrollo de una izquierda socialista que intentó definir fronteras con el Partido Comunista de línea pro soviética y con las corrientes comunistas marxistas leninistas de filiación pro china dentro de las cuales se destacó el Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario (Moir). Esta izquierda buscó construir una alternativa partidista revolucionaria a la alternación frentenacionalista sin lograrlo. Hacia finales de la década estos grupos se habían dispersado dando lugar a la aparición de movimientos unitarios multipartidistas y de libre adscripción como Firmes, UNO, UP, los cuales fueron enfrentados por las fuerzas de derecha con el asesinato de sus líderes y militantes, en proporciones que pueden ser calificadas de masivas. Valga anotar que el Moir y el Partido Comunista se mantienen en la actualidad formando parte de Polo Democrático, organización que logró conquistar la Alcaldía de Bogotá, la capital del país, por dos períodos consecutivos, y que hoy enfrenta una grave crisis expresada en divisiones internas y el riesgo de perder el control de la capital. Valga anotar que durante estos gobiernos del Polo Democrático, la ciudad logró poner en marcha un plan sectorial de ecuación basado en la concepción de la educación como derecho humano fundamental, que implantó la gratuidad completa

3 Cf. O. P. Chaves, “Alternativa democrática y educación en Colombia”, escrito elaborado con base en una intervención oral pronunciada en el panel sobre Movimientos Sociales y Educación: Proyectos Alternativos, Nuevas Formas de Organización Popular y Resistencia Democrática en el Campo Educativo, Grupo de Trabajo sobre Movimientos Sociales y Educación, Clacso, Medellín, 2005.

para todos los niños, niñas y jóvenes, avanzar en términos de construcción de nuevos colegios y reparación de los existentes, alimentación, transporte y utilización de la infraestructura de la ciudad para propósitos educativos. Este duro período represivo que se prolongó hasta finales de los 80 tuvo como consigna no simbólica la “muerte a la oposición” y sirvió para enterrar las ilusiones de encontrar por la vía legal una alternativa democrática al poder ejercido por los partidos tradicionales. Para entonces ya el narcotráfico se había instaurado en nuestro medio haciendo alianza con las tendencias más retardatarias del régimen y con los propios militares. Se puede decir que es el período de gestación y consolidación del paramilitarismo en el país, el cual tuvo como referente importante la organización de los “contras” en Centro América.

Los años 70 y la primera mitad de los 80 también fueron escenario de la expansión urbana mediante un crecimiento espontáneo carente de planificación que originó la aparición de formas nuevas de organización de los pobladores, diferentes de las Juntas de Acción Comunal las cuales habían sido organizadas por el Estado en 1958. Estos movimientos de pobladores se caracterizaron como movimientos cívicos que, carentes de instrumentos idóneos para la acción política a través de unos partidos que ya no respondían a sus expectativas y demandas y que sin participar de la idea de una vía armada, encontraron en la acción cívica espontánea una efectiva estrategia de acción.

Los contenidos de estas movilizaciones dan cuenta de reivindicaciones por servicios públicos, vías, salud, vivienda, y por mayor autonomía en la gestión municipal. La movilización cívica creció en tales proporciones que fue necesario organizar “coordinadoras” de movimientos que plantearon la necesidad de acuerdos unitarios en medio de la diversidad de actores e intereses que confluían en ellos. Todo este conjunto heterogéneo y complejo de fuerzas de izquierda distintas de los grupos armados insurgentes dio origen a un espectro político llamado de “izquierda democrática”.

Como parte de este intenso proceso de movilización social, en la década de los 80 se gestó la aparición del Movimiento Pedagógico, un movimiento que nucleó y organizó a los maestros y maestras de todo el país, a la intelectualidad vinculada a la educación y a las instituciones formadoras de maestros y a los sindicatos agrupados en la Fecode, en torno a los problemas de la pedagogía, la escuela, el quehacer de los maestros y su función como intelectuales y actores culturales, como sujetos de saber y de poder.

El Movimiento Pedagógico constituyó una singularidad sin precedentes en tanto significó una experiencia de lucha social por la recuperación de la pedagogía como saber fundante de la formación y del quehacer del maestro, adelantada por el sindi-

cato más allá de las luchas gremiales reivindicativas. La recuperación de la pedagogía como núcleo identitario de la condición del maestro y como asunto objeto de debate público nacional constituyó un hecho histórico cuyas repercusiones todavía estamos viviendo.

En este sentido adquiere una dimensión ético-política fundamental. El debate sobre la pedagogía propició la agrupación de académicos e intelectuales y la formación de núcleos de investigación que han venido funcionando por más de veinte años como el de “Historia de la Práctica Pedagógica” con importantes aportes al tema del saber pedagógico y a la relación entre saber y poder en el contexto de la educación y del ejercicio de la profesión docente.

Origen y desarrollo de Fecode

La Federación Nacional de Educadores, que después adoptaría el nombre de Federaciom Colombiana de Educadores (Fecode), se fundó el 24 marzo de 1959, en el marco del Primer Congreso Nacional de Educadores, realizado en el Aula Máxima de la Universidad de América e instalado por el entonces primer presidente del Frente Nacional, Alberto Lleras Camargo.⁴ Bocanegra reseña como para esa época la profesión docente carecía de prestigio social y sus niveles de remuneración no se diferenciaban sustancialmente de los de la clase obrera, siendo inclusive inferiores a los de los choferes de bus y los albañiles calificados.⁵

En la historia de Fecode se pueden distinguir varias momentos que Núñez,⁶ siguiendo a Gómez y Losada,⁷ denomina etapas.

4 J. de J. López & A. Turriago, “Acta de fundación de la Federación Nacional de Educadores”, Comité Organizador, Primer Congreso Nacional de Educadores, mar 1959.

5 Para una visión más detallada de lo que acontecía en el momento de la creación de Fecode puede verse: H. B. Acosta, “Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979”, *Revista Diálogos de Saberes*, n. 9, jan-jun 2009. El autor realiza un interesante relato de los conflictos magisteriales que antecedieron, acompañaron y sucedieron a la creación de Fecode en varias regiones del país.

6 I. Núñez, *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del arte*, Santiago de Chile, Unesco/Reduc, 1990.

7 H. G. Buendía & R. L. Lara, *Organización y conflicto. La educación primaria oficial en Colombia*, Ottawa, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), 1982.

La formación: 1959 -1962

El momento de “formación”, comprendido entre 1959 y 1962, se caracteriza por la presencia dominante de dirigentes relativamente progresistas pertenecientes, fundamentalmente, a los partidos tradicionales liberal y conservador. Durante este período las acciones gremiales se centraban en los aspectos salariales y en los nombramientos, con poca referencia a los problemas educativos, en un ambiente que privilegiaba las solicitudes directas a los gobernantes de turno, la gestión ante los gamonales políticos y los miembros de los directorios de los partidos políticos tradicionales, junto con la búsqueda de apoyo en los jefes de la Iglesia Católica. Los nombramientos de maestros estaban ligados a los vínculos políticos y las recomendaciones de los directorios políticos y del clero. Se hablaba del “Estado cantinero” que basaba sus ingresos fiscales en las industrias de licores departamentales que llegaron a pagar el salario de los maestros con cajas de aguardiente.

Segundo momento: 1962 - 1970

De 1962 a 1970, se vive el momento denominado por Núñez “de creciente politización reformista”, cuando las reivindicaciones laborales se subordinaron al logro de sustanciales cambios políticos muy difusamente concebidos. Durante este período se presentaron acciones de “brazos caídos”, suspensión de clases o ceses de actividades con los estudiantes en las aulas. Aunque los sindicatos seccionales como la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y la Asociación de Institutores de Antioquia (Adida), para citar solo dos casos, adelantaron acciones de protesta aún antes de la creación de Fecode, el primer acto de trascendencia nacional liderado por Fecode se llevó a cabo con el paro nacional y la llamada “marcha del hambre”, entre Santa Marta y Bogotá, en 1966.

Como anota Bocanegra,⁸ en esos años no había legislación unificada para el Magisterio; no se tenía estatuto docente único, la nómina era pagada por la nación, los departamentos y los municipios de manera independiente, no existía régimen de prestaciones sociales ni se tenía servicio médico para el gremio, las diferencias salariales entre docentes de primaria y secundaria eran notables, pocos maestros eran licenciados; la mayoría eran bachilleres pedagógicos o normalistas y eran muy raras

8 H. B. Acosta, “Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979”, op. cit.

la facultades de educación en las universidades. Esta situación provocó por primera vez un paro general de maestros en 1965 que se sumó a un gran movimiento huelguístico nacional. Ante el incumplimiento de acuerdos pactados con el gobierno en septiembre de 1965, en marzo de 1966 se inició una huelga indefinida, seguida por la “Marcha del Hambre”, de los maestros del Departamento del Magdalena, a quienes se les debían hasta diez meses de salario.⁹

Esta marcha marcó un hito en la historia de la Federación en tanto inició la realización de grandes movilizaciones como forma de protesta, levantó reivindicaciones como el pago cumplido de los salarios a los docentes en los primeros cinco días del mes que se convirtió en norma sustantiva del derecho laboral colombiano; la descentralización del sostenimiento de la Educación a través de la creación de los Fondos Educativos Regionales (FER); abrió paso a la organización del primer Congreso Pedagógico Nacional y la reglamentación del ejercicio profesional, fundamento para la estructuración posterior del Estatuto Docente.¹⁰ Como consecuencia de esta acción, la reforma constitucional de 1986 introdujo el Situado Fiscal para la transferencia de recursos para la educación. Bocanegra¹¹ destaca la importancia de la creación de los FER mediante el Decreto Ley 3157 de 1968 pues considera que son resultado de la primera acción exitosa de incidencia de Fecode en política educativa en tanto estos fondos estaban concebidos para evitar que los gobernantes regionales utilizaran esos recursos en rubros diferentes a los de la educación.¹²

9 “La Marcha del Hambre, bautizada así porque en esa situación tenía el gobierno al Magisterio, se inició el 24 de septiembre de 1966 en Santa Marta y llegó a la Plaza de Bolívar de Bogotá el 22 de octubre. Los sesenta y seis educadores magdalenenses, asesorados por el presidente de la Fecode, Adalberto Carvajal Salcedo, tuvieron en la capital un multitudinario recibimiento. Decenas de miles de bogotanos los recibieron desde su entrada por la Autopista Norte, y la Plaza de Bolívar, donde terminaron la travesía, se colmó de bogotanos. Fueron recibidos en su despacho por el presidente Carlos Lleras Restrepo, e informados del logro de sus objetivos. Al regresar, de inmediato les cancelaron los salarios atrasados”. H. B. Acosta, “Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979”, op. cit.

10 Edumag, *La gloriosa marcha del hambre “por Colombia, por la unidad popular, por el magisterio, por la educación.... Hasta la muerte”*, Sindicato de Educadores del Magdalena, 2005.

11 H. B. Acosta, “Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979”, op. cit.

12 Idem, p. 15.

El momento de la “izquierda radical”

La etapa denominada por Núñez de “izquierdización radical”, está marcada por la presencia de diversos grupos de inspiración marxista que imprimen cada uno, dependiendo de la vertiente del comunismo internacional a la cual se adhieren, un horizonte político, estratégico y táctico, ligado al cambio revolucionario. Siguiendo a Coral,¹³ Núñez menciona una etapa de “sindicalismo patronal” que va hasta 1960, seguida por otra que va hasta 1977 caracterizada como de “sindicalismo clasista”, denominación que recoge la presencia de los distintos grupos y fracciones de la izquierda revolucionaria existentes al interior del sindicato.¹⁴ En 1972 se logró la unificación del salario de los maestros por categorías en todo el país, junto con la jornada laboral de cinco días. Hasta entonces, los maestros tenían que trabajar los sábados y llevar a misa a los estudiantes los domingos.¹⁵ A partir de 1971 se dieron las luchas por un Estatuto Docente que incluyeron tres paros nacionales. Uno de ellos, realizado en 1972, tiene un significado especial pues tuvo como consecuencia la firma de una carta-acuerdo que obligó a suspender el Decreto 223 por el cual se expedía un Estatuto Docente preparado por el Ministro de Educación Luis Carlos Galán Sarmiento que desconocía acuerdos previos con el Magisterio. La expedición de la Ley 43 de 1975, mediante la cual se completa la nacionalización de la educación en Colombia al hacerla extensiva a la secundaria, es considerada otra conquista de Fecode por la recurrencia a ella contra posteriores intentos de municipalización.

Durante el gobierno de Alfonso López Michelsen, en 1976 se negó el aumento salarial a los docentes en represalia por la realización de tres paros escalonados,

13 L. Coral, Bosquejo histórico de las luchas sindicales del magisterio colombiano, Cali, Universidad del Valle, 1977, tesis de grado.

14 Entre 1962 y 1970 la Presidencia de Fecode estuvo a cargo del profesor Adalberto Carvajal, quien lideró la Marcha del Hambre y enfrentó a los partidos tradicionales que dominaban las grandes centrales sindicales. Carvajal “Recuerda que en esa época el Presidente de la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC), era Tulio Cuevas, al mismo tiempo integrante del Directorio del Partido Conservador; y José Raquel Mercado, Presidente de la Confederación de Trabajadores de Colombia (CTC), era miembro del Directorio del Partido Liberal...” O. Morales & Y. Quiroga, “Fecode conmemoró 50 años de lucha defendiendo la educación pública y los derechos del magisterio”, *Encuentro*, Boletín de Prensa, mar 2009. José Raquel Mercado fue asesinado en febrero de 1976 después de haber sido secuestrado por un comando del M-19.

15 O. Morales & Y. Quiroga (op. cit.), con base en el testimonio de Miguel Antonio Caro, Presidente de Fecode de 1970 a 1973 y de 1973 a 1975.

hubo despidos de dirigentes sindicales y se expidió el Decreto 128 de 1977 o “Estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación”, que declaró “empleados públicos” a los maestros, con lo cual les arrebató los derechos democráticos de asociación, presentación de pliegos de peticiones, firma de convenciones colectivas, fuero sindical, expresión, movilización y huelga. Quedaron convertidos en funcionarios de libre nombramiento y remoción, sujetos a un verdadero código de policía y sin ninguna estabilidad laboral. Todos los educadores quedaron en interinidad debiendo inscribirse de nuevo ante las Juntas Regionales de Escalafón, organismos que por otra parte perdieron su capacidad decisoria, ya que la autoridad educativa quedó en manos de los gobernadores y alcaldes. El Ministerio de Educación se arrogó el derecho de trasladar a cualquier maestro de un rincón al otro del país, intempestivamente y sin permitirle protesta alguna, con el agravante que aquellos destinados a zonas rurales ya no contarán con la prima de clima y demás bonificaciones conquistadas por la lucha del magisterio. En 1979 se expidió el Decreto 2277 que recogió algunas de las principales reivindicaciones planteadas por el magisterio a este respecto, en lo que se consideró el primer ejercicio importante de concertación entre el gremio y el gobierno. Fueron varios los importantes logros alcanzados por esta organización gremial durante ese proceso de movilización. Significó, entre otras cosas, estabilidad laboral y un régimen de carrera que les garantiza a los maestros el ascenso y el mejoramiento salarial a partir de la formación académica y la actualización.

La década de los ochenta y el Movimiento Pedagógico

Núñez recoge los aportes de Cristancho¹⁶ y Mejía,¹⁷ quienes reseñan la radicalización del último período de la historia de Fecode pero incluyen la influencia del Movimiento Pedagógico que se desarrolla a partir de 1980 y modifica profundamente el quehacer sindical docente y su perspectiva política. Impulsado por los sectores de la llamada izquierda democrática, el Movimiento Pedagógico fue duramente criticado por los sectores más radicales con el argumento que sus reivindicaciones relativas al mejoramiento de la calidad de la educación, la generación de una

16 V. M. Cristancho Pinto, *Proceso educativo docente y pedagógico en Colombia. Alternativas hacia un movimiento pedagógico liberador y democrático*, Bogotá, s/ed, 1984.

17 M. R. Mejía, *Movimiento Pedagógico. Una búsqueda plural de los educadores colombianos*, Bogotá, Centro de Investigaciones y Educación Popular, Documentos Ocasionales 42, 1987.

nueva pedagogía, la condición intelectual y profesional del maestro y la centralidad del saber pedagógico como saber propio de su profesión, entre otros, eran reformismo socialdemócrata que distraía la acción de la verdadera revolución, condición que debía cumplirse sólo con la toma del poder por parte del proletariado. El proceso del Movimiento Pedagógico sirvió para que durante los años ochenta y parte de los noventa Fecode desarrollara acciones que trascendieron el marco gremial y se moviera dentro de una propuesta amplia de carácter político cultural que reivindicaba la lucha por una nueva condición del maestro basada en su saber pedagógico y en la necesidad de construir una propuesta nacional de educación basada en un enfoque de derechos y en la defensa de la educación pública.¹⁸

La década de los ochenta fue muy dura para el país y para el movimiento sindical. El auge del narcotráfico permitió la irrupción del paramilitarismo que tomó entre sus principales objetivos de exterminio violento a la dirigencia sindical. Los maestros, particularmente, fueron duramente perseguidos y asesinados durante esta década. El Comité Ejecutivo de Fecode tuvo que recurrir a la protección estatal por las amenazas de que fue objeto. En septiembre de 1984 Fecode realizó el I Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública, con participación de docentes, facultades de educación, padres de familia, centros de investigación e intelectuales reconocidos. La convocatoria a este Foro muestra la reivindicación por parte de la Federación de una bandera nacional que anticipaba la defensa de la educación pública como aspecto central de la actual concepción de la educación como derecho humano fundamental y del Estado como garante del mismo. Como aspecto a destacar está el hecho de que en la Declaración Final del Foro se destaca el tema del deterioro de la calidad de la educación, entendida no como un simple problema de aprendizaje o de rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas sino como

algo más complejo y profundo que tiene que ver con la falta de una adecuada formación y capacitación de los docentes; la imposición de planes y programas trazados por organismos internacionales, cuyos contenidos y métodos de enseñanza se imponen desde las altas esferas burocráticas como simple transferencia de innovaciones tecnológicas y pedagógicas extranjeras...

18 El Movimiento Pedagógico fue impulsado decididamente por Abel Rodríguez Céspedes, Presidente de Fecode entre 1978 y 1988. Parte de este proceso se concretó en la creación de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (Ceid) de la Federación, y en la publicación de la revista Educación y Cultura, que ha marcado un hito en América Latina.

19 H. B. Acosta, "Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979", op. cit.

Como conquista importante en este período está la expedición de la Ley 91 de 1989 que creó el Fondo Nacional de Prestaciones del Magisterio, financiado con recursos del Estado y de los educadores, después de una intensa negociación en el Congreso Nacional.²⁰

La década de los noventa:

Asamblea Nacional Constituyente y reformas neoliberales

A partir de 1990 el accionar de la Federación se vio afectado por la realización de la Asamblea Nacional Constituyente y el trámite y la expedición de la reforma constitucional de 1991. El aporte de los maestros fue decisivo para alcanzar el objetivo estratégico de construcción e incorporación a la nueva Constitución de la noción de país multiétnico, pluricultural y participativo; en la construcción de un Estado social de derecho y en la elaboración de un proyecto nacional educativo.²¹ De manera paradójica, por esta misma época se empezaron a introducir las reformas neoliberales en la educación con la política de “Apertura Educativa” del gobierno de César Gaviria.²²

Esta autora caracteriza adecuadamente lo que ocurrió en este período:

Se pudo evidenciar —dice— que para un primer periodo entre 1990 y 2000, se dieron importantes escenarios de participación para la Federación que per-

20 Así lo señala Germán Toro, Presidente de Fecode entre 1989 y 1990. O. Morales & Y. Quiroga, op. cit.

21 Dos Ex Presidentes de Fecode participaron en la Asamblea Nacional Constituyente: Abel Rodríguez Céspedes y Germán Toro.

22 “Al iniciar los años 90, César Gaviria introdujo en su plan de desarrollo Revolución Pacífica (1990-1994), la Apertura Educativa, la cual proponía básicamente ampliar la cobertura y la calidad de la educación pública por medio de esfuerzos conjuntos entre privados y públicos. Buscaba principalmente la descentralización en la administración educativa para poder llevar a cabo mecanismos de contratación de nuevos docentes por parte de los municipios y mejorar la productividad de los recursos públicos. Sin embargo, dentro de este mismo plan, se presentaron ideas reformistas que seguían planteamientos neoliberales, como los recortes en el gasto público y en las tareas sociales del Estado, la apertura económica y la mayor participación en todos los campos del sector privado”. Juliana Espinoza Moreno, “Análisis de las relaciones entre Fecode y el Estado frente a las reformas educativas entre 1990 y 2006”, monografía de grado presentada como requisito para optar al título de politóloga en la Facultad de Ciencia Política y Gobierno. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Semestre I 2010.

mitieron ir más allá de una simple presentación de sus iniciativas frente al gobierno, logrando encontrar puntos de consenso entre estos dos actores, y una gran injerencia de los planteamientos de Fecode en los textos finales de las reformas educativas, como lo muestran las leyes 30 de 1992, 60 de 1993 y la 115 de 1994 más conocida como la Ley General de Educación y el Plan Decenal de Educación. No sucedió lo mismo para el segundo periodo que inicia en el 2001 con el Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715 de 2001, momento en el cual la participación de Fecode en los textos finales fue muy limitada, dejando las decisiones importantes en manos del gobierno y reduciendo su participación a una simple presentación de ideas que finalmente no fueron escuchadas.²³

Hasta hoy, el magisterio sigue considerando que la Ley 115 recoge lo esencial de su propuesta educativa, hasta el punto que su lucha contra la “Revolución Educativa” implementada por el Presidente Álvaro Uribe se ha concebido como reacción a la contrarreforma que ha intentado desmontar importantes conquistas consignadas en ella.

Entre 1994 y 1997 la Presidencia de Fecode fue ejercida por Boris Montes de Oca, a quien le correspondió entenderse con el gobierno del Presidente Ernesto Samper. Se lograron ajustes salariales importantes en medio de conflictos, movilizaciones y negociaciones.

Fecode en el Siglo XXI

En la Presidencia de Tarcisio Mora (1998-2000), después elegido presidente de la Central Unitaria de Trabajadores, Fecode se inició el enfrentamiento con las duras políticas del Presidente Andrés Pastrana, entre las cuales están el Acto Legislativo 01 y la Ley 715 de 2001 que desfinanciaron la educación y montaron el sistema de gestión que transformó a la escuela en una empresa, y a sus directivos docentes en administradores encargados de la eficiencia en el gasto público, llevando a la pérdida de la autonomía escolar y por tanto al regreso del control hegemónico del Ministerio de Educación sobre las instituciones educativas y sobre los contenidos de la educación.²⁴

23 J. Espinoza Moreno, op. cit., p. 56. Durante el período 1991- 1994 la Presidencia de Fecode estuvo a cargo de Jaime Dussán Calderón.

24 Espinoza (o. cit., p. 56) dice: “Cabe resaltar que con el paso del tiempo, las cifras han demostrado que luego de las reformas educativas llevadas a cabo en el año 2001, se han reducido las transferencias a los municipios para atender el servicio educativo, lo que afecta a largo plazo la calidad de la educación que estos entes territoriales puedan

La entrada al siglo XXI le planteó a Fecode la lucha contra la llamada “contrarreforma educativa” que se instauró en correspondencia con las reformas neoliberales y que se inició. En este contexto la Federación ha venido mantenido sus banderas de lucha por el derecho a la educación, la defensa de la educación pública, el estatuto docente único, los concursos para nombramientos en el sector oficial, la evaluación y la calidad como sus principales reivindicaciones, articuladas a la lucha general del movimiento sindical y social por la defensa del Estado social de derecho consagrado en la Constitución Política de 1991. En general, Fecode ha mantenido una permanente oposición a la política de descentralización y privatización de la educación consolidada durante los dos gobiernos de Uribe Vélez y los ocho años de Ministerio de Educación de Cecilia María Vélez.

En relación con la política de Revolución Educativa adelantada por los dos gobiernos consecutivos de Álvaro Uribe Vélez las pronunciaciones de Fecode han girado en torno a los siguientes aspectos: *a.* En relación al modelo eficientista de la educación, bandera de la Revolución Educativa, Fecode reconoce que son los procesos de certificación de los municipios y la acreditación de la educación las vías que condicionan el funcionamiento y sentido de la educación a las finalidades e intereses particulares de las políticas educativas neoliberales. La certificación de municipios se expone como la forma idónea para profundizar los procesos de descentralización de la política pública de administración de la educación, cuando en realidad profundizan condiciones desiguales para la realización de dicha política, dado que opera de manera limitada pues las decisiones fundamentales continúan siendo definidas por el poder central. *b.* Con respecto al Derecho a la Educación, Fecode inició desde el 2002 una serie de acciones para contrarrestar la política agresiva de la Revolución Educativa no garantiza el derecho a la educación de los niños y las niñas. En este mismo año, se enfrenta y derrota con éxito el referendo de Álvaro Uribe, a partir de la movilización de todos los maestros. En el 2007, bajo el lema “La educación no es una mercancía, es un derecho”, se realizan acciones para contrarrestar el Plan Nacional de Desarrollo de Uribe Vélez mediante marchas multitudinarias en las que participaron docentes, estudiantes, padres de familia y sindicatos provenientes de otros sectores sociales. La discu-

brindar y sus alcances en cobertura, gratuidad y obligatoriedad”. Cf. también: Orlando Pulido Chaves, María Isabel Heredia & Catalina Ángel, “Las desigualdades educativas en Colombia”, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Serie *Ensayos & Investigaciones del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, n. 1, Buenos Aires, ago 2010, p. 49.

sión sobre la condición docente ha sido para Fecode, una de sus más fuertes banderas. Se debe reconocer el enorme esfuerzo realizado en la lucha por sus derechos laborales y profesionales y la adquisición de identidad política y social a partir de la defensa de la educación pública.

La evaluación y la calidad de la educación se constituyen también en asunto de debate que como actor relevante del escenario educativo ha obligado a la Federación a manifestar su oposición con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional. La Federación afirma que las políticas de acreditación y desarrollo de las instituciones educativas no tienen ninguna concordancia con el derecho a la educación, en tanto que toda la educación pública, no sólo los colegios acreditados, debe poseer las condiciones necesarias y suficientes para garantizar calidad integral de la educación. La Federación también se ha pronunciado en relación con los factores internos y externos que enfrentan las instituciones educativas, problemas como las deficiencias en la planta física, dotación, material de apoyo pedagógico y la saturación de estudiantes en el aula han sido puestos en la arena del debate público como problemáticas que afectan el goce del derecho a una educación de calidad.²⁵

Durante los días 2, 3 y 4 de octubre de 2003, Fecode realizó el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública, concebido como parte del proceso iniciado con el Congreso Pedagógico de 1982 que dio origen al Movimiento Pedagógico, seguido por el I Foro de Defensa de la Educación Pública realizado en 1984 y por el I Congreso Pedagógico Nacional, realizado en 1987. Este foro se concibió como

una gran movilización social que reafirma el carácter público de la educación colombiana en el marco de la construcción colectiva de propuestas políticas que protejan y amplíen del Derecho a la Educación, como Derecho Fundamental, ante el fuerte proceso de contrarreforma educativa que asistimos actualmente y que resquebraja y hace retroceder el espíritu progresivo de la Ley General de Educación de 1994.²⁶

Esta acción muestra la continuidad de una política que no solo se centra en la defensa de los derechos laborales de los maestros sino que reivindica la defensa del

25 O. P. Chaves, M. I. Heredia & C. Ángel, op. cit.

26 Fecode-Ceid. *II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública. Por el Derecho a la Educación Pública de Calidad, Gratuita, Obligatoria y Cargo del Estado*. Materiales para la Discusión. Comisión Temática, Guía Metodológica, Ediciones LCB Ltda. Bogotá 2003, p. 7.

derecho a la educación como marco global de la acción sindical. En 2009 la Federación convocó junto con el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y otras organizaciones a un Seminario Nacional sobre el Presente y Futuro de la Profesión Docente en Colombia, como marco para presentar su propuesta de Estatuto Único de la Profesión Docente, ante la existencia de los dos estatutos contradictorios, el 2277 ya mencionado y el 1278 expedido durante el gobierno de Andrés Pastrana.

Vale decir, de todos modos, que durante las dos últimas décadas la acción política de Fecode se ha visto seriamente afectada por la situación política general del país que ha obligado a sus dirigentes a buscar lugar en el Senado y en el Congreso de la República, afectando seriamente su quehacer gremial. La gran incidencia que tiene el sindicato de maestros en la configuración de la alternativa política partidista, específicamente en el Polo Democrático, ha convertido a los sindicatos en instrumento electoral para llevar a sus dirigentes a estas instancias colegiadas sin que en ellas se refleje claramente la capacidad de incidencia para reorientar la política educativa.

El gobierno de Santos y la coyuntura educativa actual

La coyuntura educativa actual en Colombia se puede caracterizar como de continuidad y profundización de la tendencia mercantilista. El nuevo gobierno encabezado por el Presidente Santos ha presentado una política educativa que radicaliza en enfoque empresarial y la articulación del sistema a los objetivos de consolidación del modelo productivo basado en el crecimiento macroeconómico. La nueva Ministra de educación, proveniente del mundo empresarial, activa dirigente de la Cámara de Comercio de Bogotá, una de las organizaciones que anima las dinámicas acciones de Empresarios por la Educación, ha presentado la política educativa nacional bajo el eslogan de una “Educación de Calidad para la Prosperidad”, expresión sectorial del mandato que hace de la “Prosperidad Democrática” la fase siguiente de la “Seguridad Democrática”, proclamada como bandera de los dos gobiernos de Uribe Vélez.

La propuesta educativa del Presidente Santos se basa en la idea de que el capital humano constituye la mayor riqueza del país siendo su deber “procurar su desarrollo y apostar por su presente con la seguridad de que allí está nuestra mayor inversión de futuro”. El enfoque estratégico de la política educativa se articula de manera clara al objetivo de propiciar el crecimiento macroeconómico expresado en la metáfora de las “locomotoras”:

Es indudable que la fuerza que impulsa las locomotoras del crecimiento: infraestructura, vivienda, el agro, la minería y la innovación está en la gente y

que el camino para alcanzar la prosperidad está en la educación. Allí no solo están los rieles que nos permitirán conservar el rumbo sino los líderes que abrirán las nuevas rutas. De la formación de ese capital humano depende nuestro presente y el futuro de las nuevas generaciones.²⁷

El gobierno considera que los principales logros educativos alcanzados en el país, que constituyen la base de una educación de calidad para la prosperidad, son el aumento de la cobertura en todos los niveles, la construcción y el mejoramiento de la infraestructura del sector, la consolidación de un sistema de evaluación de la calidad, el incremento en la conectividad con el acceso a nuevas tecnologías en las instituciones educativas, y la modernización de las secretarías de educación mediante su certificación. Las brechas de inequidad que persisten y deben subsanarse son la calidad, el acceso y la permanencia en el sistema, las desigualdades regionales, el analfabetismo, los niños en primera infancia sin atención integral y la cobertura y la pertinencia en la educación superior.

Con base en este diagnóstico, la política educativa se centra en el mejoramiento de la calidad de la educación y hace énfasis en la atención integral a la primera infancia, el cierre de brechas con enfoque regional, la innovación y la pertinencia y el mejoramiento de la gestión educativa. El enfoque participativo se materializa en la invitación a la firma de un “Pacto Nacional por el Mejoramiento de la Calidad Educativa” que, por ejemplo, no fue suscrito por la Fecode.²⁸

Sin embargo, un importante sector del sindicato, encabezado por su actual Presidente, Senén Niño Avendaño, ha venido planteando la necesidad de propiciar una interlocución con el gobierno para tratar de incidir en su política educativa, revirtiendo la postura del gobierno anterior de negación total al diálogo con los maestros.



27 Educación de Calidad el Cambio para la Prosperidad, Ministerio de Educación Nacional, Presidencia de la República, s.f., p. 2.

28 O. Pulido, “Análisis político de la situación actual y contexto de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación. Documento base para la Asamblea y la elaboración del Plan de Trabajo”, Borrador para la discusión. Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación. Secretaría Técnica. Comité de Apoyo, Bogotá, jan 2011.

A emergência e afirmação do sindicalismo docente em Portugal.

Dilemas, mudanças e desafios

Manuel Tavares¹

Introdução



nosso texto incide sobre as origens do sindicalismo docente, em Portugal, fazendo um percurso histórico pelo associativismo do século XIX e pelas primeiras manifestações sindicais na I República. À luz da história, pretende analisar a emergência do *sindicalismo docente*, em Portugal, e os seus percursos nas décadas de 1970 e 1980 e apresentar algumas das razões que contribuíram para uma substancial alteração no sindicalismo docente a partir de meados da década de 1980. Daremos particular atenção às raízes do sindicalismo docente contemporâneo que se encontram nos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (Gepedes) e que constituem um movimento de reflexão e de reivindicação antecipatório dos sindicatos de professores que se constituem nos dias imediatamente a seguir à Revolução dos Cravos.

Far-se-á uma reflexão sobre as condições existentes em Portugal no pós- 25 de abril de 1974, ano da Revolução que instaurou a democracia e pôs fim ao regime ditatorial de Salazar e Marcelo Caetano e sobre as condições que emergiram a partir da segunda metade da década de 1980, sobretudo com o avanço de políticas economicistas e neoliberais, que contribuíram para uma certa decadência e crise do movimento sindical docente tal como para a crise das identidades profissionais dos professores.

1 Professor Associado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, tavares.lusofona@gmail.com.

A divisão que se instaurou no movimento sindical docente, com a criação de vários sindicatos de professores, com posições ideológicas e estratégias reivindicativas diferentes, teve repercussões na classe docente, produzindo clivagens irreversíveis. Por outro lado, o sindicalismo docente constituiu-se como um movimento reflexivo, afastando-se, progressivamente, das referências do movimento operário; afirmando, ao mesmo tempo, a sua especificidade e autonomia.

Do associativismo ao sindicalismo docente

Os precedentes históricos do sindicalismo docente, tal como acontece com outros grupos profissionais, abrangem uma via inicial associativista, durante a qual os docentes libertam-se de interesses meramente individuais e da incapacidade para encontrarem pontos comuns de interesses económicos e deontológicos, originando-se, em seguida, a via sindicalista, cujos objetivos centram-se na defesa dos interesses profissionais e de carreira, ao mesmo tempo que produz uma cultura pedagógica originada pela prática escolar e associada às comunidades epistemológicas entretanto firmadas. Foi deste modo que Rogério Fernandes (1934-2010), um dos historiadores da educação mais notáveis da segunda metade do século XX, em Portugal, introduziu, em 2010, o projeto, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) de que era investigador responsável, sobre os *Percursos do associativismo e do sindicalismo docentes, em Portugal, 1890-1990*, cujo objetivo consiste em fazer a história, ainda dispersa, do associativismo e sindicalismo docentes, em Portugal, nos últimos 100 anos.

Não sendo nosso objetivo fazer aqui a história exaustiva do associativismo e sindicalismo docentes, em Portugal, importa, no entanto, para entender o presente, traçar um brevíssimo quadro de algumas fases importantes de afirmação associativa e sindical dos professores portugueses.

Os primórdios do associativismo docente, em Portugal, remontam a 1813, data em que 131 professores assinaram o compromisso de criar o Monte Pio dos Professores, mais tarde chamado Montepio Literário. Como afirma Fernandes, trata-se de “uma organização de caráter mutualista de que foram criadores e dirigentes alguns dos mais destacados elementos do professorado da época”.² Os objetivos do Monte Pio consistiam na defesa dos associados na velhice e na doença, bem como no so-

2 R. Fernandes, “O despertar do associativismo docente em Portugal”, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2010 [1988], p. 13.

corro às viúvas e aos órfãos. Esta é, sem dúvida, a primeira experiência associativa dos docentes, o que revela uma capacidade de iniciativa da classe docente portuguesa. Não obstante tratar-se de uma associação mutualista, o certo é que toma posição em nome da classe na defesa de interesses profissionais. É, por isso, visível um certo perfil parassindical, num período em que ainda não existem os sindicatos.

Outra manifestação importante do associativismo docente foi a Associação dos Professores, criada em 1854. Do seu projeto fazia parte a edição de um periódico – *Jornal da Associação dos Professores* (1856) e a criação de uma Escola Normal. Ao longo de seus dez anos de existência a Associação dos Professores distinguiu-se por algumas de suas iniciativas, tais como a edição efetiva de um jornal, o qual encerraria, em 1862, bem como pela apresentação de um plano de reforma da instrução pública, em 1856.

Só nos finais do século XIX, os professores primários se vão organizando em associações, a partir das quais se começa a construir uma identidade profissional dos docentes do ensino primário e, simultaneamente, a lutar pelos seus interesses profissionais e pela “construção de um ideário pedagógico e profissional”.³ Em 1868, surge a Associação de Docentes Progresso pela Instrução e, em 1886, a Associação dos Professores de Instrução Primária de Lisboa com o objetivo de reunir-se em assembleia geral para votar, por unanimidade, as bases para a Federação do Professorado. Um articulista da *Revista de Educação e Ensino* sinalizava os motivos que presidiram a esta agremiação:

O que determinou a Associação de Professores Primários a tomar a iniciativa foi o facto de conhecer os vexames de que todos os dias estão sendo vítimas os nossos colegas das províncias, principalmente os das freguesias rurais, onde é matéria corrente a falta não só de pagamento dos minguados vencimentos dos professores mas ainda das gratificações de frequência e de exames (ano I, 1886: 230).⁴

O período republicano, que se inicia em 1910, representa uma fase de intensa atividade e de afirmação do movimento associativo, impondo-se como uma força de carácter cada vez mais sindical e, simultaneamente, de alguma radicalização ideoló-

3 R. Fernandes, “Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX”, in E. C. Martins (coord), *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica/Renovación Pedagógica*, Coimbra/Castelo Branco, Alma Azul, 2005, p. 52.

4 J. V. Brás & M. N. Gonçalves, “A moralização da voz docente (finais da Monarquia e I República)”, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, 2009.

gica. Os republicanos desempenharam um papel fundamental, quer na promoção da instrução quer no movimento associativo. Como afirma Adão:

São republicanos os professores que mais se empenham na organização associativa do professorado primário. São republicanos os pedagogos que participam ativamente nos congressos pedagógicos. São ainda republicanos, os docentes que fundam revistas pedagógicas ou nelas colaboram.⁵

Note-se, que já nesta época, um dos aspectos que caracterizava o movimento sindical docente era a sua fragilidade devido a conflitos de natureza ideológica que puseram em causa a sua unidade. Na perspectiva de Fernandes,⁶ a manifestação de forças políticas organizadas em torno do republicanismo, do socialismo e do anarquismo repercutiu seriamente no associativismo docente, estimulando a participação dos professores na construção de um ideário pedagógico e profissional. Todavia, a pulverização sindical debilitou as organizações sindicais e facilitou, objetivamente, a ação repressiva da ditadura e a partir do golpe de Estado de 1926, aquela não teve grande dificuldade em aniquilar o sindicalismo livre, deixando apenas existir o Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular que, apesar do controle do poder e de suas tendências corporativas, pôde constituir-se, em certas fases da sua história, como um espaço de reflexão comum. Muitos dos professores destituídos ou impedidos do exercício de cargos públicos, por motivos políticos de oposição ao antigo regime, foram abrigados no ensino particular onde exerceram a sua atividade docente.

Passadas mais de três décadas e meia sobre a Revolução de Abril de 1974, em Portugal, que pôs fim a quase 50 anos de ditadura, não são ainda abundantes os estudos sobre associativismo e sindicalismo docentes. Uma das obras de referência e que não pode ser esquecida, tal como a militância pedagógica e sindical do seu autor, é a obra de José Gomes Bento, *O movimento sindical dos professores – finais da Monarquia e I República* (1978). A ligação investigativa de Gomes Bento às lutas dos professores nos anos que precederam a Revolução de Abril contribuiu, decisivamente, para ultrapassar aquilo a que ele próprio chamava “amnésia coletiva”, ou seja, o esquecimento do passado por parte da classe docente. Esta amnésia coletiva exprimia, nas palavras de Fernandes,

a despersonalização absoluta dos milhares de homens e mulheres ligados pela mesma profissão, pelos mesmos interesses, pelos mesmos problemas,

5 Á. Adão, *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.

6 R. Fernandes, “Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX”, op. cit.

submetidos à mesma autoridade, mas que, desintegrados da solidariedade comum, apenas devolvem aos outros a imagem do seu nada.⁷

Durante o período da ditadura (1926-1974), foram proibidas quaisquer organizações livres de classe e essa proibição impediu, de algum modo, a reflexão sobre a profissão docente e, simultaneamente, uma reconstrução histórica do seu passado. No período de implantação do Estado Novo (1933-1974), assistiu-se à “desprofissionalização da atividade docente”.⁸ Esta desprofissionalização, como acentua Teodoro, substancializou-se

na proibição de todas as formas associativas e sindicais dos professores do ensino público, no encerramento das escolas normais e na posterior diminuição da duração e dos níveis de exigência de acesso [...] na desqualificação salarial dos professores comparativamente a outros trabalhadores da administração pública.⁹

Dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (Gepedes) à afirmação dos sindicatos de professores

Os sindicatos de professores, em Portugal, renasceram há 36 anos, após a Revolução de Abril de 1974, depois de, durante alguns anos (1971-1974), os Gepedes terem lançado as suas sementes através de uma organização bem definida em todo o território nacional. Os grupos de estudo foram grupos de reflexão sobre questões muito concretas relacionadas à vida profissional dos professores portugueses, sobretudo daqueles que não eram efetivos, e que se constituíram em todas as regiões,

7 R. Fernandes, “O despertar do associativismo docente em Portugal”, op. cit., p. 12.

8 Idem.

9 A. Teodoro, “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade”, in S. R. Stoer & L. Cortesão, *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*, Porto, Afrontamento, 2001, p. 36. Teodoro foi fundador do movimento sindical docente moderno português, integrou os grupos de estudo entre 1971 e 1974, primeiro presidente do maior sindicato de professores (1979-1989) – Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL) – e primeiro secretário geral da Federação Nacional de Professores (Fenprof) (1983-1994). Nessa condição, participou em todas as negociações dos documentos que passaram a regular a profissão docente. A ele se deve a transição de um sindicalismo revolucionário para a afirmação dos sindicatos de professores como forças reflexivas e atuantes na sociedade portuguesa.

de Norte a Sul de Portugal. Os protagonistas, responsáveis por este movimento, foram jovens professores que tinham estado ligados às crises académicas de 1962 e 1969 e que, nas universidades, tiveram a ousadia de pôr em causa o regime ditatorial e um ensino medieval e antidemocrático. Agostinho Lopes, um dos impulsionadores dos grupos de estudo, em entrevista concedida em 2002, diz:

o conjunto dos principais [...] quadros que estiveram na base deste Movimento tinham uma grande consciência política. Uma grande parte deles tinha percursos nas associações de estudantes, no movimento associativo e estudantil. Nós podemos dizer que o Movimento era a passagem para esta camada docente de toda a movimentação estudantil dos anos de 60, 68, 69, primeiros anos de 70.¹⁰

Naturalmente que este movimento, constituído essencialmente por intelectuais com alguma consciência política adquirida nos movimentos estudantis, terá assustado o regime ditatorial. Elsa Oliveira, uma das fundadoras do grupo de estudos de Lisboa, afirma:

Eu julgo que os grupos de estudo conseguiram ter uma intervenção política que na altura assustou o regime. Por quê? Porque conseguimos chegar a todos os cantos do país. Porque conseguimos pôr os professores a pensar nos seus direitos, e na importância da sua profissão, e de como estavam a ser maltratados. Pusemos os professores a questionar o regime e, portanto, isso [...] não era bem visto pelo próprio regime e assustou-os. A realidade é que nós tínhamos uma estrutura com uma certa força e com uma força tal que a seguir ao 25 de abril tínhamos toda a estrutura necessária para nos transformarmos num sindicato. Portanto o que coloca de facto a consistência da estrutura que existia e um certo *background*, digamos, das pessoas que enquadravam toda esta estrutura.

A mesma Elsa Oliveira, relativamente aos objetivos de criação dos Grupos de Estudo, refere na mesma entrevista:

Os grupos de estudo foram criados com o objetivo de resolver os problemas dos professores provisórios do ensino técnico da altura, nomeadamente do

10 Em 2002, foi realizado um conjunto de entrevistas com os protagonistas impulsionadores dos grupos de estudo (Agostinho Lopes, Elsa Oliveira, Costa Carvalho, Martinho Madaleno). Essas entrevistas continuam inéditas, dado que o objetivo é a sua posterior inserção num estudo mais amplo sobre o movimento dos grupos de estudo que será enquadrado nos produtos do projeto em curso “Percursos do associativismo e sindicalismo docentes, em Portugal, 1890-1990”.

ensino secundário; estes grupos de estudo foram criados no ensino secundário e preparatório. Cerca de 30% dos professores eram provisórios o que implicava nomeadamente não ganhar nas férias... as pessoas eram colocadas em outubro ou novembro, enfim, quando calhava e terminavam o seu ano letivo no máximo a 14 de agosto. Muita gente era despedida em julho e, portanto, ficava sem ganhar desde o fim de julho até ao início de outubro ou novembro, conforme a altura em que tornasse a ser colocada.

O principal objetivo para a criação dos grupos de estudo, segundo a entrevistada, foi de carácter reivindicativo: a exigência de pagamento de salário durante o período de férias. A luta travada por alguns docentes, em torno de questões muito concretas, tal como a questão salarial, rapidamente é apoiada por uma grande parte do professorado de um número elevado de escolas de todo o país.

Por sua vez, Agostinho Lopes, ligado nessa época ao Grupo de Estudos dos Professores do Norte (cidade do Porto) refere:

Penso que há um conjunto de elementos muito ligados à crise do ensino existente que, podemos dizer, estava a potenciar o aparecimento deste movimento. Ele surge muito na base do principal problema concreto dos chamados professores provisórios ou eventuais, o pagamento das férias. O facto de este professor chegar ao fim de julho e ficar desempregado à espera de um novo ano letivo, sem vencimento durante agosto e setembro, foi o principal impulsionador para a emergência dos grupos de estudo.

Antônio José Costa Carvalho, um dos fundadores dos Grupos de Estudo dos Professores do Norte, em relação aos objetivos de criação dos grupos afirma:

Os grupos de estudo foram criados por múltiplas razões conforme a dinâmica que nos vários lados lhes foi sendo imprimida. Mas essencialmente foram uma voz de protesto dos professores eventuais e provisórios, que entravam em grande número nas escolas preparatórias, criadas em grande quantidade, no sentido de não aceitarem as regras do antigo regime que vigoravam nas escolas do sistema. Insurgiam-se contra isso. Tudo isto em conjunto com toda uma dinâmica que vinha das lutas académicas vividas dois ou três anos antes, nomeadamente a de 69, criou uma onda de protesto, de aglutinação, de convergência e de ligação entre professores, que se querem organizar noutros pontos do país e sobretudo a nível do Porto. No Porto, quando começamos a fazer qualquer coisa, a estabelecer objetivos etc., descobrimos que em Lisboa já havia outros que iam mais à frente do que nós e que já vinham nos jornais. Estes propósitos iniciais são alargados ao longo dos três anos de trabalho dos Grupos de Estudo.

De fato, os três entrevistados referidos são unânimes no que diz respeito aos objetivos que presidiram à formação dos grupos de estudo. Também referem que os movimentos estudantis de 1962 e 1969 e as respectivas lutas acadêmicas terão constituído a grande escola de consciencialização ideológica destes jovens professores, protagonistas do movimento que se alargou de norte a sul de Portugal. Não se vislumbra, em nenhuma das entrevistas realizadas, que tenha havido algum movimento político que tenha estado na base da criação dos grupos de estudo, apesar de alguns de seus fundadores pertencerem ou serem simpatizantes do Partido Comunista, então na clandestinidade. O que significa que, tendo sido um movimento cujas condições históricas propiciavam a oposição ao regime, se afirmou de um modo espontâneo, fruto do descontentamento da classe docente em relação à sua situação profissional, sobretudo de natureza salarial. No ano de 1972-1973, vésperas da Revolução, apenas 13% dos professores do ensino preparatório (5º e 6º anos) eram efetivos, isto é, pertenciam a um quadro de escola; no ensino técnico-profissional, a percentagem era ligeiramente superior, situando-se nos 17,8%. Por sua vez, no ensino liceal, a que apenas alguns alunos tinham acesso, a percentagem de professores com situação profissional estável, situava-se em 33,8%.¹¹

O Grupo de Estudos dos Professores do Norte, ao fazer um balanço da situação geral do ensino, constata que um dos problemas centrais do ensino em Portugal se relaciona à degradação social, pedagógica e económica da classe dos professores que constituem os agentes fundamentais de qualquer possível reforma. A explicação para este fato envolve múltiplos aspectos, no entanto, é de assinalar que um dos mais importantes foi o ostracismo e a passividade em que caíram os professores perante a sua profissão. Deste modo, recuperando um vigoroso protagonismo perante o poder, a classe docente portuguesa preparava-se para um novo quadro de intervenção e a Revolução de Abril abre novos horizontes e permite o reequacionamento das questões da profissão docente e da educação portuguesa.¹² Neste sentido, a Revolução de Abril significou um momento de ruptura, com repercussões profundas na situação profissional dos professores. A conquista da liberdade possibilitou a livre organização de associações sindicais de professores que, por sua vez, permitiu a mobilização dos professores para a luta pela melhoria da sua situação profissional.

Não foi por acaso que, ainda no mês de abril e nos primeiros dias de maio de 1974, formaram-se em todas as regiões do país os sindicatos dos professores. A

11 Cf. A. Teodoro. *Professores que vencimentos*, Lisboa, Edições do autor, 1974.

12 R. Fernandes, "Contributo para a história da profissão docente em Portugal", *Cadernos da Fenprof*, n. 30, s/d.

dinâmica herdada dos “Grupos de Estudo” permitiu, por parte dos professores, uma participação galopante em todos os movimentos sociais, relacionados ou não com os problemas dos docentes, do ensino e da educação. O conceito marxista de “posição de classe” adquiriu, nesta época, grande visibilidade através da participação dos professores nas manifestações populares e em múltiplas formas de luta do movimento operário. Os grandes movimentos sociais em defesa das conquistas da Revolução tiveram repercussões na afirmação dos sindicatos e na participação ativa dos trabalhadores na atividade sindical. Como afirma Paulo Sucena, ex-secretário geral da Fenprof, que substitui A. Teodoro, em 1993, “a força dos sindicatos e a participação dos professores na vida sindical foi sempre crescendo e de uma maneira muito viva ao longo do primeiro ano da Revolução”.¹³ Estamos perante uma fase de afirmação do sindicalismo docente, de um sindicalismo de cariz revolucionário e reivindicativo. Como afirma Teodoro, “nunca, em tão curto período de tempo, se verificaram tantas e tão profundas mudanças na condição docente em Portugal”.¹⁴ Nos primeiros dias da Revolução, os professores, num claro processo autogestionário, único no quadro europeu, tomaram nas suas mãos a gestão das próprias escolas, através de comissões eleitas, afastando as antigas administrações das escolas e reitores dos liceus, nomeados pela ditadura.

Parece, pois, ser indubitável que, como escreve A. Teodoro, “a constituição de associações representativas dos professores marca decisivamente, em diferentes momentos históricos, o próprio processo de construção da profissão docente”,¹⁵ de sua identidade profissional e, com maior veemência, no pós-25 de Abril de 1974. E esta constatação não diz apenas respeito ao sindicalismo pós-Revolução, mas a diferentes momentos históricos, tais como no século XIX, com o Monte Pio Literário, em 1813-1815, no século XX, com a criação do primeiro sindicato de professores, em 1911 e, posteriormente, com a constituição dos Gepedes, em 1971, que representam, como já tive ocasião de escrever, (TAVARES, 2004) uma espécie de código genético dos sindicatos de professores tal como hoje os conhecemos.¹⁶

13 P. Sucena, “Do sindicalismo docente: Situação actual/perspectivas para o futuro”, *Vértice*, set-out 1995, p. 42.

14 A. Teodoro, “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais...”, op. cit., p. 38.

15 A. Teodoro, “Autonomia, vazio social e sindicalismo docente – A propósito de um texto de Yves Barel, *‘Aspiration à l'autonomie et vide social’*”, *Vértice*, n. 25, 1990, p. 111.

16 Cf. M. Tavares, “Escola e sindicalismo docente: Os grupos de estudo nos cadernos *‘O Professor’*”, *Revista Lusófona de Educação*, n. 4, 2004.

Após o período revolucionário, os sindicatos de professores passam a afirmar-se não apenas como forças reivindicativas, mas também como núcleos de reflexão e debate sobre as grandes temáticas do ensino, da educação e da profissão docente.

Foi no âmbito dos sindicatos de professores que se efetuaram as reflexões mais profundas e mais profícuas sobre todas as questões que, em cada momento, se entenderam prioritárias para a educação e foi também através dos sindicatos que se promoveram as grandes lutas que conduziram a substanciais melhorias na qualidade do ensino e na própria profissão docente. Para dar alguns exemplos, não existiria uma Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) sem o empenho e a determinação, durante longos anos, dos sindicatos de professores através da discussão nas escolas dos projetos de lei dos partidos políticos e de suas propostas em oposição ou consonância com as apresentadas pelos partidos representados na Assembleia da República. Lembre-se a este propósito, que do quadro partidário com assento parlamentar (Partido Socialista, Partido Social Democrático, Partido Comunista Português, Centro Democrático Social, Movimento Democrático Popular e União Democrática Popular), o único partido que não apresentou um projeto de lei de bases foi o partido mais à direita no espectro político de então, o Centro Democrático Social; não existiria um regime jurídico da formação de professores nem um estatuto da carreira docente dos professores do ensino básico e secundário se os professores, em torno dos seus sindicatos, não tivessem travado duras lutas em prol de sua exigência e de sua efetivação. A democratização do ensino e a gestão democrática das escolas foram, durante os anos que se seguiram ao 25 de abril de 1974, bandeiras fundamentais dos sindicatos por se ter a plena convicção de que o acesso de todos à educação e o sucesso educativo não seriam possíveis sem estes instrumentos. Os sindicatos de professores têm sido, pois, um importante e decisivo espaço de reflexão e debate, de solidariedade, de confluência e de ação comum e parece ser inquestionável que a sua intervenção tem contribuído, ao longo dos anos, para a construção de uma identidade profissional, para a defesa dos interesses profissionais dos professores, mas também para a exigência de um ensino de qualidade através da exigência de profundas transformações nos sistemas educativo e de ensino. Apesar de os sindicatos de professores se terem constituído como espaços de reflexão e de mobilização da classe docente em torno dos grandes problemas profissionais, verificamos que na história recente do sindicalismo docente, as grandes opções foram sempre determinadas por questões que se prendem com raízes nacionais que passam pela determinação salarial, pelas condições de trabalho, pela valorização da carreira docente e pela exigência de regimes jurídicos configuradores da formação docente. Não assistimos, por isso, a uma transnacionalização e a uma luta concerta-

da dos sindicatos de professores portugueses com outros sindicatos internacionais, sobretudo europeus, o que constitui um dos paradoxos em que se encontra o sindicalismo docente português, tendo em conta a globalização da economia e, consequentemente, da exploração globalizada. Se os problemas com que os professores portugueses se debatem, apesar de poderem ter aspectos locais, devem ser enquadrados no âmbito das consequências nefastas da globalização econômica e da agenda global para as próximas reformas da educação, então não faz sentido que as lutas sindicais continuem a concentrar-se num espaço de localização doméstica. Se, como afirma Teodoro, “os efeitos da globalização estão bem presentes nas políticas educativas atuais dos diferentes países, deixando muitas vezes um leque diminuto de opções aos Estados nacionais”,¹⁷ a satisfação das reivindicações sindicais compete cada vez menos aos Estados nacionais para estar cada vez mais dependente de instituições europeias e das políticas mundiais ditadas para o setor da educação pelas agências internacionais (OCDE, BM, FMI). Sendo assim, cresce, entre os professores, o sentimento de frustração, de desencanto e de impotência relativamente à alteração da sua situação profissional e à sua contribuição para alterar a orgânica do sistema educativo. De um modo crescente, os professores sentem que são cada vez mais instrumentos ao serviço de uma estratégia econômica global que lhes escapa e que a profissão docente se funcionalizou e burocratizou. De fato, no quadro atual, não se vislumbra a valorização da profissão docente no sentido do reconhecimento de que o professor é um intelectual que deve produzir conhecimento e aliar a reflexão à ação.

O neoliberalismo e a crise do sindicalismo docente

As décadas de 1980 e 1990 constituem um período de profundas mudanças políticas, econômicas e sociais, cujas consequências se repercutiram no domínio das políticas educativas e da ação sindical docente. É ao longo deste período que se redefinem as funções do Estado, induzidas, em grande parte, pelas políticas internacionais, sobretudo da ainda Comunidade Econômica Europeia e, particularmente, das respectivas agendas econômicas. A reorganização social que neste período se produz tem como fundamento e consequência uma nova concepção de racionalidade econômica e empresarial que procuram vantagens competitivas na economia internacional. A razão instrumental de que já falava Max Weber e os filósofos da

17 A. Teodoro, “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais...”, op. cit., p. 151.

teoria crítica invade o campo educativo e a atividade burocrática dos professores. Alteram-se, por isso, os critérios de gestão, baseados na excelência, na performatividade, na *accountability* e na eficácia o que, inevitavelmente, conduz à reestruturação do tecido empresarial, à falência de pequenas e médias empresas, à flexibilização da legislação laboral e ao desemprego de milhares de trabalhadores não especializados. Os tradicionais direitos dos trabalhadores, muitos deles conquistados após a Revolução de 1974 e que foram, em grande parte, o resultado das lutas sindicais e assegurados pelo Estado-providência e pelo Estado de bem-estar social são postos em causa e, muitos deles, tendem a desaparecer.

É neste contexto que as reformas educativas dos finais da década de 1990 e dos primeiros anos do século XXI, supostamente inevitáveis, surgem vinculadas ao novo modelo económico e exigem um novo modelo gestor na tentativa de adaptar os indivíduos às novas exigências ditadas pela agenda económica e pelos desafios da sociedade de mercado e da denominada sociedade cognitiva. Educar para a eficácia e para a excelência constitui o *slogan* político que é, ao mesmo tempo, um ataque ao ensino público que, como se sabe, tem no seu seio os estudantes provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos.

Ainda que despoletadas por iniciativa dos governos nacionais, com programas políticos e filiações ideológicas diferentes, há, todavia, uma certa sincronia com o que se passa a nível internacional, sobretudo no âmbito dos países que constituem a União Europeia.¹⁸

Quando, em meados dos anos 1980, o Partido Social Democrata – partido liberal de centro direita –, assume, com maioria absoluta, o governo português, assiste-se a uma desenfreada hostilização ao movimento sindical mais representativo e à procura de fragmentos sindicais que possam legitimar, através da “negociação”, suas políticas conservadoras à revelia das organizações com maior representatividade, à semelhança do que, anos antes, se tinha passado no Reino Unido, com Margaret Thatcher.

O movimento sindical docente, ainda que a partir de meados dos anos 1980 tenha seguido um percurso autónomo relativamente ao movimento sindical operário, não pode ser analisado sem ter em conta o que a nível global se passou no movimento sindical português e internacional. Ao contrário das décadas de 1960 e 1970, em que as mitologias socialistas e autogestionárias concorriam com o liberalismo económico e refreavam a fé depositada no mercado, atualmente, com o fim das metanarrativas, é mais difícil encontrar alternativas credíveis. A crença nas ca-

18 Cf. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da educação pública*, Porto, Afrontamento, 2002, p. 7.

pacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo econômico, na empresa como sinônimo de organização nos resultados quantificáveis, no controle da qualidade etc., é, em boa parte, sinônimo e significado essencial de modernização e de progresso. Neste quadro, as organizações são percepcionadas como meramente instrumentais, devendo subordinar-se a critérios de produtividade, *accountability*, eficácia e de eficiência, semelhantes aos das organizações económicas. Assentes na ideologia de mercado, as tendências neoliberais, especialmente presentes a partir da década de 1980, colocaram o setor público “no banco dos réus”. Em nome da racionalidade económica, instrumental e burocrática, os sindicatos, sobretudo os que estão enraizados no movimento operário, passam a ser considerados pelo patronato como forças de bloqueio e obstáculos ao desenvolvimento. A ofensiva ideológica e política, articulada com as novas práticas do patronato e sustentadas pelos governos, visam reduzir a influência e a força dos sindicatos e enfraquecer a sua ação. Por outro lado, a perspectiva de desemprego e de precariedade de emprego — agora diz-se flexisegurança — diminui, cada vez mais, a margem de manobra dos sindicatos; a sua capacidade de mobilização, num quadro de acentuada crise social, decorrente das sucessivas crises económicas e da transformação das sociedades laborais em sociedades de risco e de insegurança,¹⁹ é cada vez menor. Importa hoje, essencialmente, garantir um posto de trabalho, o que significa que as lutas por direitos coletivos passaram a ser patologicamente individualizadas.

No que diz respeito ao ensino, a modernização da educação e da escola é apresentada como um desígnio nacional:

A recuperação de atrasos, os exemplos de outros países e os desafios da integração na Europa Comunitária, as metas estatísticas, o combate ao desperdício e à ineficácia, o elogio da excelência, vão de súbito surgir como temas maiores e, frequentemente, mais associados à capacidade técnica e gestonária, e a imperativos de modernização, do que propriamente a opções políticas de fundo.²⁰

O que é de assinalar a este respeito é que se estabelece uma ruptura com o discurso que prevalecia desde 1974, ou seja, o da democratização da educação, como se este objetivo tivesse já sido plenamente alcançado. O discurso da democratização é, agora, reconvertido e subordinado à ideologia da modernização. As pri-

19 Cf. U. Beck, *La Sociedad del riesgo global*, Barcelona, Siglo Veintiuno de España Editores, 2002.

20 L. Lima, *A escola como organização e a organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga, Universidade do Minho, 1992, p. 4.

oridades políticas tendem a ser estabelecidas em função do mito da modernização, construindo-se uma nova semântica onde possam enquadrar-se, com novos significados, os conceitos de democratização, participação, autonomia, justiça social etc. Os discursos proferidos em matéria de educação apontam, todos eles, para a importância da educação como fator condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico e para a necessidade de o sistema educativo preparar os jovens para responder eficazmente aos novos desafios da nova sociedade da inteligência, da informação e do conhecimento. Todavia, os critérios que presidem aos discursos sobre a valorização da educação, muitos deles retóricos, são, nitidamente, de carácter economicista e meritocrata, reduzindo, cada vez mais, a ação e a função dos sindicatos e lançando um manto de incerteza sobre o seu futuro.

O sindicalismo docente não é alheio ao refluxo generalizado do movimento sindical, alimentado por governos de maioria absoluta e pela ausência de conquistas de natureza reivindicativa.

Segundo a perspectiva do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, “o futuro do sindicalismo é tão incerto, como tudo o resto nas sociedades capitalistas do fim do século. Nem mais nem menos”.²¹ Neste sentido, o sindicalismo teria ciclos vitais, ciclos esses mais ou menos coincidentes com os do capitalismo. Se a morte do capitalismo não é, ainda, uma questão que se coloque nos nossos dias, então, também o sindicalismo terá uma vida imprevisível. Se esta tese é correta – e acreditamos que sim, uma vez que as grandes lutas sindicais têm coincidido com os grandes ataques do sistema capitalista aos direitos dos trabalhadores –, então, por que motivo se verifica um paradoxo entre a ascensão e disseminação do capitalismo, com profundas transformações e reajustamentos e a decadência e crise do sindicalismo?

A crise do sindicalismo manifesta-se, parece-nos, a vários níveis: em primeiro lugar, assiste-se a um divórcio entre uma grande parte dos trabalhadores, nomeadamente dos professores, e as suas estruturas sindicais. Este divórcio manifesta-se na progressiva dessindicalização bem como na perda de confiança nas ideologias que configuram o movimento sindical. Se nas décadas de 1970 e 1980 a força mobilizadora foi centrípeta (cerca de 46,3% dos professores eram sindicalizados) os dados empíricos provam que, atualmente é, em grande parte, centrífuga, sobretudo nos professores mais jovens que registram a menor taxa de sindicalização (28,8% e 26,5% para professores vinculados e não vinculados, respectivamente). As contradições da Revolução, por um lado, e, por outro, a implementação de políticas neoliberais, quer na economia, quer na

21 B. S. Santos, “Teses para a renovação do sindicalismo em Portugal, seguidas de um apelo”, *Vértice*, set-out 1995, p. 132.

educação, conduziram ao enfraquecimento dos sindicatos de professores, mas também à menor participação dos docentes e à sua divisão por diversos sindicatos nacionais, regionais e setoriais. A criação de duas federações sindicais nos primeiros anos da década de 1980 – Federação Nacional dos Professores e Federação Nacional de Educação – substancializa essa divisão e enfraquecimento, conduzindo, consequentemente, à “atomização da negociação”. Não é, todavia, por este refluxo do sindicalismo docente e por uma certa desmobilização como resultado de um cansaço histórico, que o sindicalismo docente terá uma morte anunciada. É, no entanto, necessário que sejam operadas mudanças estratégicas de acordo com as transformações que, nos últimos anos, se produziram na sociedade portuguesa e nas sociedades europeias e americana. O sindicalismo docente, em Portugal, tal como noutros países europeus, vive momentos de adaptação às novas realidades que, entretanto, emergiram e, para as quais não estava preparado. Nesta perspectiva, o estudo e análise permanentes dos novos fenômenos que atravessam as sociedades são imprescindíveis para a compreensão dessas realidades e para a reformulação de métodos e práticas de ação sindical.

Um outro fenômeno que pode levar-nos a melhor entender a crise do movimento sindical prende-se com o sucessivo incremento do individualismo como forma de participação social nas sociedades capitalistas mundiais, fenômeno que privilegia o indivíduo em oposição ao coletivo. A era do individualismo, sob a capa da autonomização e liberdade individuais, materializada nos diversos setores da atividade social, visa, precisamente, ao desmoronamento do coletivo e, por isso, do direito coletivo à reivindicação e à indignação, para além de contribuir para o enfraquecimento e crise de valores que assentam, precisamente, no coletivo, tal como a solidariedade e a luta por interesses comuns. Num tempo de fluidez, de relatividade extrema e de profundas ambivalências, os problemas sociais e coletivos tendem a ser solucionados individualmente, o que gera uma atomização social e o desinteresse pelo coletivo. Este individualismo não é uma novidade histórica, pelo contrário, é uma herança da modernidade e um dos princípios em que se fundamentou a ascensão da burguesia e os seus projetos de controlo social. Como afirma Teodoro,

a criação e o desenvolvimento do modelo de organização laboral centrado em *círculos de qualidade* insere-se nessa procura de salvaguardas contra a massificação e de respeito pela autonomia do indivíduo. O patronato utiliza estes pequenos coletivos como um compromisso entre o individualismo, que depressa significa indiferença face ao destino da empresa, e o sentimento coletivo que massifica e é portador de grandes solidariedades.²²

22 A. Teodoro, “Autonomia, vazio social e sindicalismo docente...”, op. cit

Este modelo individualista é hoje encarado, ao nível das empresas, como uma alternativa ao movimento sindical. Muitos dos salários praticados em diversos setores privados são o resultado não de uma negociação coletiva, mas de uma negociação individual. O recrudescimento do individualismo conduz, pois, à valorização de pequenos grupos que ganham cada vez maior importância no interior das empresas e passam a ser o grande suporte do seu funcionamento, quebrando, assim, os laços de solidariedade com os restantes trabalhadores. Esta realidade ainda não acontece no ensino público, mas é cada vez mais usual no ensino privado, quer ao nível do ensino básico e secundário, quer ao nível do ensino superior. Todavia, lembrando as grandes discussões que se travaram em torno do Estatuto da Carreira Docente do ensino não superior (1989-1990), já aí se verificavam algumas divergências e clivagens que se relacionavam com questões setoriais e dividiam os professores. E é por isso que Braga da Cruz, no relatório apresentado sobre a “Situação dos professores em Portugal”, afirma que “não há uma identidade do professor em sentido lato, mas sim uma identificação com o seu grupo de pertença a nível de grau de ensino”.²³ E mesmo a este nível se pode afirmar que no mesmo grau de ensino as identidades são divergentes em função de alguma diversidade existente em termos de habilitações académicas (bacharéis, licenciados, mestres, doutores) e até de tempo de serviço (início, meio ou fim da carreira).

No entanto, há outros traços que caracterizam o corpo docente português e que contribuem para a ausência de unidade, coesão e de uma única identidade profissional. Segundo dados relativos ao ano letivo de 1990-1991, dois terços do professorado eram mulheres e dois terços tinham idades que não ultrapassavam os 39 anos de idade; no 2º ciclo, a percentagem de licenciados era de 56,8% e no terceiro ciclo e ensino secundário era de 68,3%; ocuparam uma vaga do quadro de nomeação definitiva 61,2% dos professores do 2º ciclo e 58,8% dos professores do 3º ciclo e do ensino secundário; mais de um quinto dos professores dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário estavam deslocados da zona de residência, o que tem, inevitavelmente, repercussões na taxa de sindicalização e contribui para a desmobilização dos professores.²⁴ Estes elementos apontam para fenómenos como uma grande feminização e juvenilização da profissão docente, para uma menor qualificação académica do professorado quando comparada com outras profissões, para uma incompleta taxa de estabilidade e de profissionalização e para um elevado grau de

23 Braga da Cruz, “A situação do professor em Portugal”, relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação, 1989, p. 116.

24 *Cadernos da Fenprof*, n. 30.

transitoriedade e de mobilidade. Estes aspectos, como afirma Braga da Cruz em seu relatório, abalaram os pilares em que assentavam as representações tradicionais do professor que é um elemento necessário à construção de uma identidade profissional e de um sentimento de pertença a um mesmo grupo.

A privatização dos serviços e dos setores-chave da economia e a precarização do emprego, tal como a flexibilização das leis laborais, sobretudo no que diz respeito ao despedimento reflete-se negativamente no setor da educação onde, de ano para ano, é cada vez mais elevado o número de professores desempregados e também cada vez maior o número de horários-zero nas escolas, devido à redução das taxas de natalidade nas últimas décadas e, consequentemente, à redução do número de alunos, mesmo tendo em consideração a democratização-massificação do ensino. No que diz respeito ao ensino superior, as vagas são cada vez em menor quantidade porque há cursos que deixam de existir, sobretudo na área das humanidades, havendo já professores doutorados no desemprego. Esta situação não pode deixar de ter repercussões negativas no movimento sindical, sobretudo no que diz respeito ao aumento da percentagem de taxas de dessindicalização. Efetivamente, como afirma Michel Launay,²⁵ em épocas de crise econômica, o sindicalismo ressent-se havendo sempre uma correlação entre o desemprego e as taxas de dessindicalização.

Como já se afirmou, na história do sindicalismo docente, foram sempre as questões nacionais que presidiram às grandes opções sindicais, o que significa que nos encontramos ainda longe de uma transnacionalização das lutas sindicais e de um intercâmbio de experiências entre os sindicatos dos países que constituem a União Europeia, fato que daria ao movimento sindical uma outra dinâmica e maior capacidade de pressão. No entanto, o capitalismo globalizado é mais rápido que o sindicalismo e tem em suas mãos os instrumentos adequados através dos quais vai fragilizando os sindicatos. Por isso, o pressuposto do movimento sindical tem de ser permanentemente a tomada de consciência de que a luta entre o sindicalismo e o capitalismo é sempre desigual.

Especificidades portuguesas da crise do movimento sindical

Apesar de a crise do movimento sindical – quer docente, quer do movimento operário – não se verificar apenas em Portugal, mas ser comum aos restantes países da Europa, parece, no entanto, que em Portugal essa crise assume algumas especi-

25 M. Launay, “Crise dans le syndicalisme, ou crise du syndicalisme?”, *Options*, jun 1986.

ficidades. Também ao nível sindical, Portugal regista um atraso relativamente aos países mais desenvolvidos da Europa. Quando nesses países se entrava no período de concertação social (década de 1970), ocorreu em Portugal a Revolução do 25 de Abril de 1974 que alterou profundamente as relações entre o capital e o trabalho. É uma fase de grande mobilização coletiva, de nacionalizações dos setores mais produtivos da economia nacional e de fuga de capitais para o estrangeiro. Assiste-se, neste período, a uma espécie de subordinação do Estado ao poder dos sindicatos, alterando-se, assim, a relação normal, fundamento de qualquer negociação. O Estatuto da Carreira Docente (ECD) dos professores e educadores foi objeto de duras lutas e de longas negociações, algumas delas de bastidores. Prevaleceu, nessa altura, a posição forte da Fenprof que sempre se bateu por uma carreira única para todos os professores e educadores.

Progressivamente, o Estado vai-se desideologizando e torna-se cada vez mais poderoso. Com um tecido empresarial extremamente frágil, com pequenos gestores sem cultura de gestão e com um Estado cada vez mais forte, o movimento sindical, movido por interesses partidários torna-se cada vez mais frágil, mais heterogêneo e mais corporativista.

Só no final da década de 1970 se inicia entre nós a fase de concertação social no momento em que nos outros países esse processo já estava em crise e avançavam para a flexibilização da relação salarial. No momento em que na maior parte dos países europeus houve mobilização dos trabalhadores em torno dos seus sindicatos, em Portugal havia repressão dos instrumentos de uma ditadura que se prolongou por quase 50 anos; quando houve concertação, tivemos mobilização e nacionalizações e quando houve crise de concertação social e flexibilização, em Portugal utilizava-se o discurso da concertação e uma prática de flexibilização. Este atraso histórico, esta dessincronia relativamente aos atuais parceiros europeus e numa fase de globalização da economia na qual Portugal é quase mero espectador, gerou, naturalmente, uma crise de identidade sindical. Nos primeiros anos da década de 1990 existiam em Portugal 33 organizações sindicais de professores. O que é absolutamente paradoxal para uma população de 177.997 docentes do ensino não superior, sendo de 125.394 os professores do ensino básico do 2º e 3º ciclos do ensino secundário.²⁶ Esta proliferação de organizações sindicais foi a tentativa de divisão do movimento sindical docente, por um lado e, por outro, a introdução de tendências

26 Dados recolhidos em: *Base de Dados Portugal Contemporâneo* (Pordata), http://www.pordata.pt/azap_runtime/?n=4.

corporativistas no movimento sindical dos professores. Apesar de alguns dilemas e paradoxos decorrentes de um percurso histórico dessincronizado com os países europeus mais desenvolvidos e com movimentos sindicais fortes, fruto de um atraso estrutural crônico, de uma ditadura duradoura e do colonialismo que se manteve até 1974, o movimento sindical docente, que emerge tardiamente em Portugal, atravessou um período de grande vitalidade, contribuindo para a unidade da classe docente em torno das grandes questões profissionais e da educação. O movimento sindical docente afirmou-se nos últimos 30 anos, não apenas como movimento reivindicativo, mas também como movimento profundamente reflexivo aliando a luta pela dignificação da carreira docente à reflexão sobre o desenvolvimento e aprofundamento de uma educação democrática.

Perspectivas do movimento sindical docente

Apesar dos ataques do sistema capitalista ao movimento sindical e das estratégias de fragmentação dos sindicatos para diminuir a sua força, eles continuam a ser imprescindíveis para a reafirmação da liberdade e da democracia e, no caso do sindicalismo docente, para unir os profissionais em torno de objetivos comuns, sobretudo por uma educação democrática de qualidade.

Efetivamente, é necessário que a ação sindical integre novas noções de variedade regional, de individualização das sensibilidades, de criatividade múltipla, de novidade nos meios de ação e nas práticas sindicais, para ultrapassar com êxito a ofensiva ideológica e legislativa contra os sindicatos, desenvolvida a partir das posições do neoliberalismo contemporâneo. O reforço do sindicalismo docente e o alargamento do seu papel e da sua intervenção na sociedade continua a ser uma condição de construção de uma identidade profissional para a profissão docente e de renovação e de reforma do sistema educativo.²⁷

A complexidade e a diversidade de problemas que abalam o território educativo, mas também a existência de novas realidades sociais e culturais, exigem do sindicalismo a capacidade para abrir e fomentar o diálogo entre sensibilidades diferentes e entre uma diversidade de atores que hoje constituem as comunidades educativas. Refletir conjuntamente sobre os problemas da educação implica uma visão sindical mais abrangente da situação educativa e uma ação mais eficaz a diversos níveis. Só assim, trabalhando na unidade da comunidade educativa em

27 Cf. M. Launay, op. cit.

torno de objetivos comuns, é possível ao movimento sindical docente utilizar a mesma estratégia do Estado e do capital: dividir o capital e o Estado de modo a tirar partido dessa divisão.²⁸

Para que se possa assistir à revitalização do movimento sindical docente é necessário que se valorize a inovação e a criatividade das iniciativas; que se promova a reflexividade no âmbito das escolas e das universidades; e que se construam a unidade e a solidariedade a partir das bases e, sobretudo, que se abandonem as práticas mecanicistas e rotineiras condutoras a uma visão fatalista da história, da escola e da educação.

Por outro lado, o movimento sindical docente terá de criar outra lógica organizativa, reestruturando-se profundamente de modo a poder apropriar-se dos problemas locais e dos problemas transnacionais.

Finalmente, as dificuldades por que passa, atualmente, o movimento sindical docente não podem constituir motivos de resignação e de acomodação. Pelo contrário, devem ser uma força para reafirmar os valores que têm sido o fundamento do progresso da humanidade e que estão na gênese do movimento sindical: a luta pela justiça social, pela liberdade, pela paz, tolerância e solidariedade; valores que são, simultaneamente, ideais de emancipação que devem configurar a ação dos docentes tendo em vista uma educação democrática e emancipatória.



28 Cf. B. S. Santos, op. cit.

Apêndices

Siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação.

ACE – Alianza por la Calidad Educativa (México).

ADE – Asociación Distrital de Educadores (Colômbia).

Adida – Asociación de Institutores de Antioquia (Colômbia).

ADs – Associações Docentes.

AducPel – Associação de Docentes da Universidade Católica de Pelotas.

AdufPel – Associação de Docentes da Universidade Federal de Pelotas.

AGCRJ – Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Alas – Associação Latino-Americana de Sociologia.

ALN – Ação de Libertação Nacional.

AMP – Associação dos Municípios de Pelotas.

Andes – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior.

Andes-SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional.

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Anpocs – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

Anpuh – Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

Amsafe – Asociación del Magisterio de Santa Fe (Argentina).

Aoerj – Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro.

AP Marxista-Leninista – Ação Popular Marxista-Leninista.

Apeoc/Sindicato – Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará.
Apeoesp – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.
Aperj – Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro.
Apesnoesp – Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo.
APPMG – na criação, Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (Rede Pública), atual Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais.
Arena – Aliança Renovadora Nacional.
Asduerj – Associação de Docentes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
ASETFPel – Associação dos Servidores da Escola Técnica Federal de Pelotas.
ASRP – Associação Sul Rio-Grandense de Professores.
Asserj – Associação dos Supervisores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro.
BM – Banco Mundial.
BN – Biblioteca Nacional.
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CBA – Comitê Brasileiro pela Anistia.
CCBE – Confederação Católica Brasileira de Educação.
Ceape – Centro de Estudos e Atualização em Política e Educação.
Cebap – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento.
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base.
Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade.
Ceid – Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (Colômbia).
Ceihe – Centro de Estudos e Investigações em História da Educação.
CEN – Comité Ejecutivo Nacional (México).
CEP – Centro Estadual de Professores (Rio de Janeiro).
CGE – Consejo General de Educación (Argentina).
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.
Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais.
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CNTE – Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (México).
COE – Centro de Orientação Estudantil.
Comie – Consejo Mexicano de Investigación Educativa (México).
Conclat – Conferência Nacional da Classe Trabalhadora.
Contee – Confederação Nacional dos Trabalhadores nos Estabelecimentos de Ensino.
CPERS – Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul.
CPPERS – Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul.
CPB – Condeferação do Professorado Brasileiro.
CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil.
Ctera – Confederación de Trabajadores de la Educación de la Republica Argentina.
CPB – Confederação dos Professores do Brasil.
CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.
CPP – Centro do Professorado Paulista.
CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil.
CS – Convergência Socialista.
CTC – Confederación de Trabajadores de Colombia.
CUT – Central Única dos Trabalhadores.
Cute – Central Única dos Trabalhadores em Educação.
Dieese – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos.
Dops – Departamento de Ordem Política e Social.
DS – Organização Revolucionária Marxista – Democracia Socialista.
ECD – Estatuto da Carreira Docente (Portugal).
Flape – Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
ELN – Ejército de Liberación Nacional (Colômbia).
ELP – Ejército de Liberación Popular (Colômbia).
Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
Faperj – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.
Farc-EP – Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo.

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal).
Fecode – Federación Colombiana de Educadores.
Fenprof – Federação Nacional de Professores (Portugal).
FER – Fondos Educativos Regionales (Colômbia).
Feusp – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
FN – Frente Nacional (Colômbia).
FNE – Federação Nacional de Educação (Portugal).
FHC – Fernando Henrique Cardoso.
Flacso – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.
Flape – Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Colômbia).
FMI – Fundo Monetário Internacional.
FPM – Federación Provincial del Magisterio (Argentina).
Fresce – Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación de América Latina y el Caribe.
Gepedes – Grupos de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório (Portugal).
Gestrado – Grupo de Políticas Educacionais e Trabalho Docente (UFMG).
Gestrado – Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (UFPA).
Getepe – Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Políticas Educacionais (UFRGN).
IAPs – Institutos de Aposentadorias e Pensões.
Iesp – Instituto de Estudos Sociais e Políticos.
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.
IGIPSC – Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte.
Ilet – Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (Argentina).
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais.
IPC – índice de preços ao consumidor.
IPE – Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul.
Iuperj - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

JB – Jornal do Brasil.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LFTSE – Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (México).

Libelu – Liberdade e Luta.

MDB – Movimento Democrático Brasileiro.

MEM – Movimento da Escola Moderna (Portugal).

MEP – Movimento de Emancipação do Proletariado.

MOIR – Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario (Colômbia).

MR-8 – Movimento Revolucionário 8 de Outubro.

MUP – Movimento pela União dos Professores.

Nupet – Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (Uerj).

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OJ – Orientações Jurisprudenciais.

Olped/LPP – Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais/Laboratório de Políticas Públicas.

OMP – Organização Marxista Proletária – sem Partido.

OSI – Organização Socialista Internacionalista.

PAN – Partido Acción Nacional (México).

PCB – Partido Comunista Brasileiro.

PCdoB – Partido Comunista do Brasil.

PDT – Partido Democrático Trabalhista.

PM – polícia militar.

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

POC – Partido Operário Comunista.

Preal – Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.

ProUni – Programa Universidade Para Todos.

PSP – Partido Social Progressista.

PT – Partido dos Trabalhadores.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

Rede Aste – Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo em Educação.

Rede Estrado – Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente.

SABs – Sociedades Amigos de Bairros.

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia.

SEP – Sociedade Estadual dos Professores (Rio de Janeiro).

SEP – Secretaría de Educación Pública (México).

Sepe-RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação (Minas Gerais).

Sinpro – Sindicato dos Professores de Minas Gerais (Rede Particular) (Belo Horizonte).

Sinpro-Rio – Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região.

Sindiute – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará.

Sintece – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Ceará.

SNTE – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México.

Spabe – Sociedade Pelotense da Associação Brasileira de Educação.

SPGL – Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

STF – Supremo Tribunal Federal.

Supp – Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia.

Suteba – Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

TST – Tribunal Superior do Trabalho.

UDN – União Democrática Nacional.

Uece – Universidade Estadual do Ceará.

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFC – Universidade Federal do Ceará.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.
UFPA – Universidade Federal do Pará.
UFPel – Universidade Federal de Pelotas.
UFRGN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.
Unate – União Nacional dos Trabalhadores em Educação.
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo.
Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba.
UNPF – Unión Nacional de Padres de Familia (México).
Upeg – União dos Professores do Estado da Guanabara.
Upes – União dos Professores do Espírito Santo (Espírito Santo).
Uppes – União dos Professores Públicos do Rio de Janeiro.
UPP-DF – União dos Professores Primários do Distrito Federal.
Uppesp – União dos Professores Primários do Estado de São Paulo.
UPRJ – União dos Professores do Rio de Janeiro.
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.
UTC – Unión de Trabajadores de Colombia.
UTE – União dos Trabalhadores do Ensino.



Autores

Adrián Ascolani – Doutor em história pela Universidad Nacional de La Plata, professor adjunto da Universidad Nacional de Rosario, é pesquisador independente do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Diretor do projeto “As organizações gremiais do magistério e professorado nas províncias de Santa Fe e Buenos Aires (1928-2001)”, foi vice-presidente da Sociedad Argentina de Historia de la Educación. E-mail: aascolani@yahoo.es.

Amarílio Ferreira Júnior – Doutor em história social (USP), é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Autor e co-autor dos seguintes livros: *Professores e sindicalismo em Mato Grosso do Sul: 1979-1986* (Editora da UFMS, 2003) e *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)* (Edições Pulsar, 2006). Professor bolsista produtividade do CNPq, na área de história da educação, desde 2009. E-mail: ferreira@ufscar.br.

Angélica Borges – Professora da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Duque de Caxias, possui graduação em pedagogia e mestrado em educação pela UERJ, atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Atua na área de história da educação trabalhando com os seguintes temas: profissão docente, dispositivos de inspeção e instrução pública. E-mail: educangel@yahoo.com.br.

Aurora Loyo – Investigadora titular do Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Professora na pós-

graduação da Facultad de Ciencias Políticas y Sociales da Unam. Socióloga formada na Unam, Sorbone e El Colegio de México. Suas principais linhas de investigação são: sindicalismo magisterial em América Latina, políticas de educación básica, historia de la sociología en México. E-mail: aurloyo@yahoo.com.

Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos – Professor do Instituto Superior de Educação da Faetec é pedagogo formado pela Uerj, com habilitação em alfabetização de jovens e adultos. Mestre em educação pela Uerj e doutor em educação pela UFMG. Atua na área de história da educação, trabalhando com os seguintes temas: história da profissão docente, associativismo docente, imprensa docente. E-mail: cavalcanti13@yahoo.com.br.

Danusa Mendes Almeida – Graduada em pedagogia pela UFC, mestra em políticas públicas e sociedade pela Uece e doutoranda em educação pela UFSCar. Professora assistente da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Uece, tem as seguintes linhas de atuação no ensino e na pesquisa: história da educação, política, planejamento e gestão educacional. E-mail: danusam2@hotmail.com.

Deise Mancebo – Doutora em história da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em psicologia social realizado na Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), atuando como docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da mesma universidade, que atualmente coordena. Autora e organizadora de diversos livros, capítulos de livros e artigos nas seguintes temáticas: trabalho docente, políticas para a educação superior e produção de subjetividades. E-mail: deise.mancebo@gmail.com.

Elomar Antonio Callegaro Tambara – Graduado em ciências sociais pela UFRGS, mestre em sociologia pela UFRGS e doutor em educação pela UFRGS. Atualmente é professor titular da UFPel. Tem experiência na área de educação, com ênfase em história da educação, atuando, principal-

mente, nos seguintes temas: história da educação, educação no Rio Grande do Sul e educação em Pelotas. E-mail: tambara@ufpel.tche.br.

Erlando da Silva Rêses – Doutor em sociologia pela Universidade de Brasília, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Trabalho do Departamento de Sociologia da UnB e professor adjunto da Faculdade de Educação da UnB. Desenvolveu pesquisas no mestrado sobre o ensino de sociologia na educação básica e no doutorado sobre sindicalismo docente. Foi professor de sociologia no ensino médio no Distrito Federal. E-mail: erlando@unb.br.

Julián Gindin – Mestre em educação, doutorando em sociologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É pesquisador do Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (Nupet), publicou trabalhos sobre sindicalismo docente em livros e revistas especializadas da Argentina, do Brasil, da Colômbia, da Espanha, da Inglaterra e do México. E-mail: jgindin@iesp.uerj.br.

Kênia Miranda – Mestre em educação e doutoranda em história pela Universidade Federal Fluminense. Integrante dos Grupos de Pesquisa do CNPq Mundos do Trabalho /UFF e Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Marx e o Marxismo (Niep-UFF), autora de artigos publicados nas revistas *Universidade e Sociedade*, *Trabalho Necessário* e *Boletim Técnico do Senac*. E-mail: keniamiranda2006@gmail.com.

Libania Xavier – Doutora em educação, é professora associada da Faculdade de Educação da UFRJ, onde atua no Programa de Pós-Graduação e na coordenação do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes). É autora do livro *O Brasil como laboratório* (Edusf, 2000) e coautora do artigo “O ofício docente na voz de suas lideranças sindicais” (2010: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=27&p=25>), dentre outras publicações. E-mail: libaniaxavier@hotmail.com.

Manuel Tavares – Professor associado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa. Doutorado em filosofia pela Universi-

dade de Sevilla, em Espanha, com a tese “El problema del mal y el sentido de la existencia en Paul Ricoeur” (2001). Professor de filosofia da educação, filosofia da educação e da praxis educativa, educação comparada e de teoria social e educação. Atualmente, é membro investigador dos projetos “Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: A reconstrução de identidades e discursos – *The development of teachers’ associative organizations and unionism (1989-1990)*” – e “Percursos do associativismo e do sindicalismo docentes em Portugal, 1890-1990”. É editor e membro do Conselho de Redação da *Revista Lusófona da Educação*. É autor de obras e artigos científicos de intervenção no campo da filosofia e das ciências sociais e ciências da educação. E-mail: tavares.lusofona@gmail.com.

Márcia Ondina Vieira Ferreira – Doutora em sociologia pela Universidade de Salamanca (Espanha) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, com projeto sobre educação e relações de gênero. Sobre sindicalismo docente publicou artigos em: *Cadernos de Pesquisa; Educação e Pesquisa; Educação e Sociedade; Revista Mexicana de Investigación Educativa; Educação em Revista; e Revista Brasileira de Educação*. E-mail: marciaondina@uol.com.br.

Maria Cristina Cardoso Pereira – Bacharel em direito e história (PUC-SP), mestra em sociologia (Unicamp), doutora em ciências sociais (Unicamp). Professora adjunta do curso de direito da Universidade Federal de Goiás. Desenvolve pesquisa na área de trabalho em sindicalismo público e a judicialização das relações do trabalho na esfera pública. E-mail: cristinapereiraufg@gmail.com.

Orlando Pulido Chaves – Antropólogo da Universidad Nacional de Colombia. Coordenador geral do Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape). Membro do Consejo Deliberativo del Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación de América Latina y el Caribe (Fresce). Coordenador na Colombia da Red de Estudios Sobre Trabajo Docente

(Rede Estrado). Coordenador da Plataforma de Políticas Educativas de Colombia. Consultor da Unesco, OEI e outras organizações nacionais e internacionais. Investigador. Autor de publicações sobre temas educativos e culturais. E-mail: opulido2@gmail.com.

Paula Perin Vicentini – Doutora em educação (USP, 2002), atualmente é professora no Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação dessa mesma universidade. Atua, em nível de pós-graduação, nas linhas de pesquisa “Didática, teorias de ensino e práticas escolares” e “História da educação e historiografia” do Programa de Pós-Graduação da Feusp. Publicou, recentemente, em colaboração com Rosario S. Genta Lugli, o livro *História da profissão docente no Brasil: Representações em disputa* (Cortez). E-mail: paulavicentini@yahoo.com.br.

Rosario S. Genta Lugli – Doutora em educação (USP, 2002), atualmente é professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. Participa do programa de mestrado em educação e saúde na infância e na adolescência, em pesquisas relativas às condições de trabalho docente no Brasil. E-mail: genta.lugli@unifesp.br.

Sadi Dal Rosso – Professor titular do Departamento de Sociologia da UnB e pesquisador do CNPq. Autor de livros: *A jornada de trabalho na sociedade* (1996), *Debate sobre a redução da jornada de trabalho* (1998), *A regulação social do trabalho*, com Mário César Ferreira (2003), *Mais trabalho! A intensificação do trabalho na sociedade contemporânea* (2008), *Condições de trabalho no limiar do século XXI*, com José Augusto A. Fortes (2008) e *Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil*, com vários coautores (2009). Artigo relacionado com a questão sindical docente “O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil”, com Magda Lúcio (2004). Telefone: 55 61 3107 7312. E-mail: sadi@unb.br.

Savana Diniz Gomes Melo – Doutora em educação e professora adjunta da FaE/UFMG, onde leciona as disciplinas “Política educacional” e “Traba-

lho docente e relações de trabalho nos sistemas de ensino”. Integra o Grupo de Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestrado), a Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado) e a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores da Educação. Possui publicações em livros e periódicos nacionais e internacionais (Brasil, Argentina e México) sobre temas como políticas e reformas educativas na América Latina; ensino médio e educação profissional no Brasil e na Argentina; trabalho, precarização e conflito docente. Atualmente empreende estudos sobre ensino médio, resistência e sindicalismo docente. E-mail: savanadiniz@yahoo.com.br.

Sérgio Ricardo Pereira Cardoso – Licenciado em história (UCPel), com especialização em “Memória, identidade e cultura material” (UFPel); especialização em filosofia moral e política (UFPel); mestre em educação, com ênfase em história da educação (UFPel); doutorando em educação, com ênfase em história da educação. É professor do IFRS – *campus* Rio Grande. E-mail: sergio.cardoso@riogrande.ifrs.edu.br.

Wellington de Oliveira – Doutor em sociologia do trabalho e da educação (UnB), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Trabalho do Departamento de Sociologia da UnB e professor adjunto da Faculdade de Educação da UnB, na área de educação e trabalho. Desenvolveu pesquisa no mestrado sobre o ensino de sociologia na educação básica e foi professor de sociologia no ensino médio na Secretaria de Estado de Educação do DF. E-mail: weltha@terra.com.br




Este livro foi composto em Garamond Book Condensed
e impresso em papel Pólen Bold, pela Semear
Editora e Gráfica, em Brasília, para a Paralelo 15,
em abril de 2011, com tiragem de 1 000 exemplares.

Para as agências, públicas ou privadas, preocupadas com a educação, a atividade sindical dos trabalhadores em educação aparece inicialmente como um problema para a gestão do sistema e controle dos trabalhadores, e não como forma de garantir e exercer os direitos trabalhistas e sindicais dos professores.

Observa-se uma tendência de abordar a realidade regional com uma base empírica frágil, porque – conforme destacamos – a produção sobre sindicalismo docente apresenta-se muito desigual. Essa tendência aparece mais frequentemente nos ensaios e nos trabalhos que se referem em bloco à atitude dos sindicatos docentes na América Latina.

*Julián Gindin &
Savana Diniz Gomes Melo*

 paradigma sindical no
setor da educação
compreende uma
epistemologia cuja origem
remete para a gênese e o
desenvolvimento da própria
ciência social, essencialmente
as teorias dos fundadores, a
teoria das relações industriais,
a teoria dos formuladores
revolucionários do socialismo e
a abordagem crítica da
educação. A teoria do
sindicalismo na educação pode
ser concebida mediante a
reformulação do conjunto
teórico clássico por meio de
outras contribuições
epistemológicas de
envergadura, entre as quais a
especificidade do trabalho na
educação, caracteristicamente
um trabalho imaterial, e a
perspectiva do lugar de fala e
de estudo dos movimentos
sindicais a partir da periferia
do sistema capitalista.

Sadi Dal Rosso

